

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA JUSTUS TÔRRES PEREIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: desafios e possibilidades
na construção da prática docente**

**PORTO VELHO/RO
2012**

CLÁUDIA JUSTUS TÔRRES PEREIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: desafios e possibilidades
na construção da prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação Docente, sob a orientação da Prof^a. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral.

**PORTO VELHO/RO
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

PEREIRA, Cláudia Justus Tôrres

A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Formação Docente. 4. Leitura. 5. Escrita. I. AMARAL, Nair F. Gurgel do. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia. III. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção de saberes da prática docente

FOLHA DE APROVAÇÃO

Esta dissertação foi julgada como um dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação – A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente – e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Porto Velho, 24/10/2012.

Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel
Coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral (Presidente e orientadora - PPGMAE)
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Lima Souza (Examinadora – Membro externo ao Programa - PPGMAPSI)
Universidade Federal de Rondônia –UNIR

Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França (Examinadora – Membro interno do Programa PPGMAE)
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof^a. Dr^a. Tania Suely Azevedo Brasileiro (Examinadora – Membro Suplente interno do Programa PPGMAE)
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Larissa e Luiza que souberam compreender os muitos momentos de minha impaciência e ausência. Vocês são minha inspiração!

Ao meu companheiro Itamar, meu primeiro e único amor, que me apoiou e soube entender minha falta de assistência e cuidados. Vejo em seu empenho para viabilizar minhas idas e vindas a Porto Velho, uma declaração de amor;

Aos meus pais: Aparecida e Abdias (meus primeiros mestres) que me deram a vida, sempre acreditaram em mim e acima de tudo me amaram incondicionalmente;

Aos meus irmãos: Elaine e Helton pelas alegrias conquistadas;

À minha sogra Conceição, minhas cunhadas Betânia, Lizete e Luciana, meu concunhado Marden, pelo incentivo e força, dedico-lhes essa conquista como gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande e Divino Mestre, pela luz na consciência, pelos ensinamentos preciosos e pela força interior na conclusão deste trabalho;

À Fundação Universidade Federal de Rondônia e a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UNIR, que permitiram a realização deste trabalho;

À minha orientadora, Professora Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, que com imensa compreensão e amizade contribuiu para a conclusão deste trabalho;

À Professora Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França, por ter me dado forças para eu prosseguir e ter acreditado em mim;

À Professora Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, Coordenadora e professora do Mestrado em Educação, pela sua incansável persistência e dedicação ao programa;

Às amigas Angelina, Jô, Suely e Pepita que me acolheram em suas casas com amor incondicional;

À Luciana Regina Nobre e Willian Christian Pizzaia pela compreensão e pelo apoio;

Aos meus colegas de curso: pelos momentos de crescimento, pelos auxílios e pelas palavras amigas;

À Leide e Elenice, pela compreensão, pelo incentivo e pelo auxílio grandioso;

Enfim, a todas as pessoas não citadas, mas que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

PEREIRA, Cláudia Justus Tôrres. *A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente*. 2011. Dissertação - Mestrado em Educação – Universidade Federal de Rondônia. 97 páginas.

O propósito da presente dissertação é analisar a contribuição da formação inicial dos pedagogos, quanto à aquisição de uma base de conhecimentos para sua prática alfabetizadora. Esta pesquisa foi realizada com quatro professoras alfabetizadoras das escolas estaduais de Machadinho D'Oeste, estado de Rondônia, integrantes do curso de formação continuada PRALER (Programa de Apoio a Leitura e a Escrita) e é resultado de uma pesquisa realizada no período de 2010 e 2012. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, adotando-se o estudo de caso para desenvolvimento do trabalho em campo, e análise de conteúdos para tratamento dos dados. A primeira fase da pesquisa delimitou-se em revisão bibliográfica na qual buscamos estudar sobre alfabetização, letramento, formação docente, perfil do professor para as transformações da sociedade pós-moderna e saberes necessários para a prática docente na alfabetização. Na segunda etapa utilizamos instrumentos da pesquisa como: questionário e análise documental. Após levantamento, coleta e tratamento de dados, analisamos os resultados iluminados pelas teorias de pesquisadores da área, citando alguns: Magda Soares (1999), Paulo Freire(1996,2005,2008), Miguel Arroyo (2001) , Philippe Perrenoud (1999, 2001), Regina Leite Garcia(1998,2008), Moacir Gadotti (2010), Rosângela França(2010), Sônia Kramer (2010), dentre outros. Dos estudos da pesquisa depreende-se que os sujeitos pesquisados receberam conhecimentos sobre alfabetização, vêm se fazendo professores profissionais reflexivos ao longo de suas trajetórias, as escolas precisam assumir a realimentação da formação continuada para fortalecimento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e a universidade precisa fomentar ações para a concretização da tríade ensino, pesquisa e extensão como práxis.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Formação Docente. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

PEREIRA, Claudia Justus Tôrres. The Teacher Training literacy: challenges and opportunities for building professional competence. 2011. Dissertation - Master of Education - Federal University of Rondonia. 97 pages.

The purpose of this dissertation is to investigate the extent to which initial teacher training enables the acquisition of knowledge to his role as literacy teacher. This research was conducted with four literacy teachers in state schools of Machadinho D'Oeste, Rondônia state, members of the training course continued PRALER (Support Programme for Reading and Writing) and is the result of research carried out between 2010 and 2012 . The research presents characteristics of an ethnographic study with a qualitative approach, adopting a case study for the development of field work, and analysis of content for data processing. The first phase of the research was delimited in literature review in which we seek to study literacy, literacy, teacher training, teacher profile for the transformation of postmodern society and knowledge needed for teaching practice in literacy. In the second step we use as instruments of research: questionnaire and document analysis. After removal, collection and processing of data, analyze the results enlightened theories of researchers, citing some: Magda Soares (1999), Paulo Freire (1996,2005,2008), Miguel Arroyo (2001), Philippe Perrenoud (1999, 2001), Milk Regina Garcia (1998.2008), Moacir Gadotti (2010), Rosângela France (2010), Sônia Kramer (2010), among outros. Dos research studies it appears that the study subjects received knowledge about literacy, have been making teachers reflective practitioners throughout their careers, schools need to take the feedback of continuing education to strengthen the knowledge acquired in initial training and the university must promote actions to achieve the triad teaching, research and extension in curricular, as praxis .

Keywords: Education. Literacy. Teacher Training. Reading. Writing.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA PESSOAL	13
INTRODUÇÃO	26
I SEÇÃO – CONTEXTO DA PESQUISA: MACHADINHO D’OESTE/RO E “PRALER”	33
1.1. Machadinho D’Oeste: informações sobre a geografia e educação	33
1.2. O PRALER e a oportunidade de reflexão sobre a prática educativa na e para a alfabetização	36
II SEÇÃO – ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO TEÓRICO	50
2.1. Conceituando alfabetização e letramento	50
2.2 A Formação de professores(as) no Brasil	58
2.3 Um pouco de história	60
2.4 Novas exigências para a formação docente	68
2.5 A professora alfabetizadora como profissional reflexivo	74
2.6 Saberes necessários às professoras alfabetizadoras: em busca de uma efetiva alfabetização	77
2.7 A formação continuada e a escola como “espaçotempo” de realimentação dos saberes docentes	83
III SEÇÃO – METODOLOGIA DA PESQUISA	84
3.1. Considerações preliminares e caracterização da pesquisa	84
3.2. O estudo de caso	87
3.3. O lócus da pesquisa	88
3.4. Os sujeitos da pesquisa	89
3.5 Os Procedimentos da pesquisa	90
3.5.1 1ª Fase – Primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa no PRALER	90
3.5.2 2ª Fase – Pesquisa de Campo e Coleta de dados	90
3.5.3 Categorias de Análise	93
IV SEÇÃO – ANALISANDO RESULTADOS, DESCOBRINDO REALIDADES	95
4.1 Aproximando realidades	95
4.2 Descobrimos resultados	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118

REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PUC – Pontifícia Universidade Católica.....	18
RO – Rondônia.....	20
PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita.....	21
COOPED/MDO – Cooperativa de Professores de Machadinho D'Oeste.....	32
PROACAP – Programa de Aprendizagem e Capacitação Profissional.....	32
EAD – Educação a Distância.....	33
UNIR – Universidade Federal de Rondônia.....	33
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação.....	35
GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar.....	35
REN – Representação de Ensino.....	37
CEEJA – Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos.....	38
MEC – Ministério da Educação.....	38
AAA's – Atividades de Apoio à Aprendizagem.....	39
AI-5 – Ato Institucional Número Cinco.....	63
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.....	65
PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais Do Ensino Fundamental.....	65

APRESENTAÇÃO

Inicia-se, aqui, uma exposição de minha trajetória enquanto educadora, fato que se revelou como a motivação maior para a realização desta pesquisa. Por isso, neste momento me apresento utilizando a primeira pessoa do singular, visto que não há como me ausentar enquanto sujeito que fala, e, ao falar, revivo todo o processo do meu caminhar enquanto profissional da educação. Como professora-alfabetizadora, principalmente, este trajeto é revelador das minhas conquistas.

É senso comum dizer que “o mais importante nas conquistas é o caminhar”. Pois é o que pretendo fazer: falar da construção de “um sujeito”, da descoberta de uma pessoa com competências, de uma mulher escondida em uma professora, de uma professora disfarçada de tia ou, quem sabe, de mãe, de uma professora que fazia pesquisa sem saber e de uma pesquisadora-professora-alfabetizadora que se debruçou em sua prática para vislumbrar novos aportes teóricos em busca de melhorias para sua prática docente.

Nesse ato de pesquisar a própria prática docente, descobri possibilidades de crescimento pessoal na superação de dificuldades e obstáculos, muitas vezes inimagináveis, realizando a leitura do ser mulher, professora, alfabetizadora, educadora, profissional e cidadã.

Descobri-me professora e alfabetizadora no embate da atuação docente. Não sonhei com essa carreira. Não desejava ser professora. Recebi, da minha mãe, grandes incentivos para cursar Odontologia, pois ela não teve grandes realizações e boas experiências na carreira do magistério. Apesar de não ter condições financeiras para financiar uma faculdade fora da cidade onde morava, já que em Teófilo Otoni/MG (assim chama-se a cidade onde cresci, estudei e me fiz professora) não havia a faculdade que, aos olhos da minha mãe, seria a melhor para realizar o seu sonho. É claro que somente hoje consigo identificar que era o sonho dela.

Confesso que não recordo de ter me perguntado, em momentos de reflexão, o que eu seria quando crescesse. Esta era uma preocupação que não me afligia como não me afligiu em tempo nenhum, até o dia em que questionei o que é ser professora. E esse dia não está muito distante dos atuais. Não me recordo de brincar de dar “aulinha” para minhas bonecas nem de brincar de “escolinha” com

minhas amigas. Minha infância foi recheada de brincadeiras de piques, jogos diversos, cantigas de rodas, casinha, guisado (era assim que chamava o ato de cozinhar brincando).

No início de minha adolescência, exatamente aos quatorze anos de idade, quando cursava a oitava série do Ensino Fundamental que, naquela época, em mil novecentos e oitenta e quatro, chamava-se Ensino Ginásial ou Ginásio, começava a se desenhar nos alinhavos da minha história, a trajetória da professora alfabetizadora que se revelaria como tal, alguns anos depois de vivenciar a experiência de ensinar.

Foi neste ano que conheci o Itamar, que se tornaria meu namorado, que viria a ser meu companheiro de jornada e meu “orientador profissional”.

Ele possuía experiências positivas sobre a tarefa docente já que sua mãe e irmãs eram professoras e bem reconhecidas profissionalmente. Incentivou-me a fazer magistério, pois como ele mesmo argumentava: “Em Teófilo Otoni não existia coisa melhor para mulher”, mostrando alguns aspectos diferentes daqueles que minha mãe havia passado enquanto professora e que, para ela, eram negativos. Iniciava, assim, diante de mim, um conflito: seguir as orientações da minha mãe ou as de Itamar? Não pensava em o que queria ser realmente. Mais uma vez percebo que o trilhar do meu caminho foi sendo projetado por outra pessoa que não eu. Hoje, e somente hoje, ao escrever sobre a minha trajetória profissional, percebo que vivia em um mundo de alienação, pois não me percebia como sujeito.

Ao concluir o Ensino Fundamental, não optei pelo curso técnico do Ensino Médio, que naquela época chamava-se Segundo Grau (Magistério) o qual habilitava para docência de séries iniciais. Obedeci a minha mãe e, quando concluí o primeiro ano do Ensino Médio, período em que deveria decidir qual caminho prosseguir, optei por fazer o Científico, como se chamava o Ensino Médio atual.

Não parava para refletir sobre minhas decisões em relação a minha carreira profissional. Acredito que, influenciada pela forte e tradicional cultura mineira, pensava em casar-me e cuidar da casa, já que em minha criação recebi ensinamentos bem direcionados para tal. Ao concluir o Ensino Médio, precisava cursar uma Faculdade. Isto eu já sabia, apesar de não saber bem qual curso escolher. Mais uma vez, influenciada por opiniões de pessoas que compartilhavam comigo meus crescimentos, desta vez uma prima (Tânia), que carinhosamente chamo de Taninha, pedagoga, juntamente com meu namorado que já vinha me orientando para esta

escolha há algum tempo, prestei vestibular para Pedagogia, curso que na época não habilitava para a docência nas séries iniciais. Ao concluí-lo, estaria habilitada para lecionar matérias pedagógicas no Curso do Normal, nova nomenclatura do antigo Magistério, para gestora de escola de ensino de 1º e 2º graus, hoje denominados Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, para supervisora pedagógica e/ou orientadora educacional.

Ao ser aprovada e dar início aos estudos na graduação, algumas professoras desta fase do ensino me aconselharam fazer o Curso Técnico do Magistério, afirmando que a Pedagogia não teria validade sem o magistério, já que naquela Faculdade, naquela época, esse curso não preparava para a docência das séries iniciais. Mais tarde, com as modificações legais e o apostilamento, também passou a ser reconhecido para a docência das séries iniciais. Além disso, havia rumores de que o curso do Magistério, em nível médio, iria acabar e o governo estadual de Minas Gerais, no início dos anos 1990, queria extinguir a função de supervisor pedagógico e orientador educacional das escolas.

Então, matriculei-me no curso técnico do Magistério e nos anos de 1988 e 1989 cursei a Faculdade de Pedagogia à noite e o Curso do Magistério pela manhã, concomitantemente. Um complementava o outro e comecei a gostar dos novos conhecimentos que ia adquirindo, inclusive com as novas amigas que ia conquistando. Elas também contribuíram para a minha construção enquanto mulher, uma vez que a maioria das estudantes eram mulheres mais velhas que eu, casadas e mães; desde já pude perceber esta imbricação do ser mulher e do ser professora.

Como a maioria dos acontecimentos em minha vida profissional aconteceu quase que sem minha busca, quando cursava o 3º ano do Magistério e 2º ano de Pedagogia, fui convidada por uma colega do primeiro curso supramencionado para uma entrevista na escola de sua mãe, pois estavam precisando de professora.

Não hesitei em aceitar o convite; não porque ansiava ser professora, mas porque queria viver essa nova experiência, além de ser uma oportunidade para ganhar uma remuneração financeira, já que estava com dezenove anos e pensava, então, em casar; precisava arrumar o enxoval.

Fui aprovada na entrevista e comecei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Séries Iniciais – como professora de crianças de 2 e 3 anos. Não sabia, na época, que este nível de ensino chamava-se maternal e que exigiria de mim conhecimentos específicos visto que, aquelas

crianças necessitavam de estímulos variados para seu desenvolvimento social, afetivo, psicomotor, cognitivo e emocional. A função que desempenhava com aquelas crianças mais se assemelhava com a de uma babá, preocupada com a limpeza das mesmas, satisfação das necessidades biológicas (dava comidinha, dava colinho, fazia dormir e eram entretidas com músicas infantis e histórias de contos de fada) sempre atenta às orientações da diretora e proprietária da escola, de que as mesmas não podiam se machucar de maneira nenhuma. Inconscientemente, eu me cobrava ser super-heroína para atender aos pedidos da diretora, pois, caso acontecesse qualquer acidente com uma delas, deixaria de ser boa professora.

Já com esta primeira experiência, percebi que necessitava de conhecimentos específicos para auxiliar aquelas crianças em seus desenvolvimentos, porém, nos cursos que fazia, não havia recebido ainda, conhecimentos suficientes para fundamentar minha atuação docente. Não tinha noção do tamanho da minha responsabilidade.

Uma inquietude me impulsionava a investigar sobre a profissão que desempenhava, pois me incomodava aquela rotina cansativa e previsível das atividades que desenvolvia com meus alunos. Diante desta inquietude que ainda me impulsiona a pesquisar e estudar sobre minha profissão, busquei auxílio com aquela prima, Tânia, que já atuava como professora e alfabetizadora em uma outra escola particular de Teófilo Otoni. Dela, recebi orientações relevantes e sugestões de atividades que me despertaram para a complexidade da aprendizagem naquela fase do desenvolvimento infantil. Foram alguns planos de curso, blocos de atividades didáticas, apostilas e textos teóricos, importantes contribuições para minha busca profissional. Trocávamos ideias sobre a prática docente, quando nos encontrávamos nos momentos familiares e fui percebendo que o conhecimento que tinha não me assegurava um desempenho seguro.

Trabalhei nesta primeira escola no período de 19 de abril a 16 de dezembro de 1989, quando fui demitida. Argumentaram que eu tinha namorado há muitos anos, preparava-me para casar e poderia engravidar. Foi quando descobri que, nesta escola, a professora não tinha o direito de ser mulher e mãe. Claro que na época achei bem estranho tal argumento, mas não me atentei para as questões de gêneros que determinam o papel e até a identidade das pessoas, inclusive das professoras alfabetizadoras das quais estava fazendo parte. Somente muito tempo

depois, em minhas buscas de pesquisadora-professora-alfabetizadora, percebi que a sociedade desenvolvimentista, masculina, europeizada, branca e capitalista exigia um tratamento diferenciado e submisso para as mulheres.

No ano de 1990, iniciei nova jornada em uma nova escola que surgia na cidade, com propostas inovadoras e arrojadas. As propostas educativas da mesma contemplavam ideias progressistas; o corpo de profissionais satisfatório, uma vez que os estudantes teriam a assistência do professor, do psicólogo, do pediatra, da nutricionista, chegando até a elaboração de um currículo integrado, com tendência interdisciplinar e abordagens transversais dos conteúdos programáticos. Trabalhei com crianças de três e quatro anos de idade nesta escola. Já havia tido uma experiência de nove meses na docência o que me permitiu caminhar de maneira mais firme, sem, no entanto, saber exatamente o que era ser professora. Somente sabia como trilhar os caminhos ora percorridos.

O que me chama a atenção, hoje, da experiência vivenciada nessa escola, foi a exigência necessária para ingressar em seu quadro de docentes, visto que os candidatos tiveram que passar por uma entrevista com a psicóloga e realizar uma aula prática para as três diretoras, sócias e proprietárias da escola.

Esta etapa seletiva apontava para uma escola de vanguarda, com grandes expectativas para um fazer docente exemplar, pois as promessas eram muitas e aparentemente os objetivos seriam alcançados ou popularmente dizendo, tudo daria certo.

Todavia, foram muitas dificuldades naquele ano, pois a escola não conseguiu atingir sua meta financeira e os sacrifícios foram sendo exigidos dos funcionários de maneira que tinham que abrir mão de um salário justo (que muitas vezes atrasava) em prol da permanência no emprego e até limpar a escola em fins de semana. Não que isso diminuiria alguém, mas fica nítida a falta de visão das gestoras da escola sobre a importância e complexidade da função docente, já que não havia, em proposta escolar tão elegante e atraente, nenhuma linha que contemplasse a valorização profissional. A profissão docente era percebida, assim, como sacerdócio.

Um fato me fez rever minha atuação, bem como minha preparação profissional, visto que já estava prestes a concluir a Faculdade e já havia me formado no Magistério. Uma determinada mãe, juntamente com seu esposo e seu primogênito, adentrou a escola em busca de informações sobre a mesma para matricular seu filho. Destaco que as diretoras não estavam presentes, pois, já nessa

época, haviam se decepcionado com o retorno financeiro da escola e não se comprometiam mais com o desenvolvimento da instituição. Por isso, se ausentavam, exercendo outras atividades nos horários que deveriam estar na escola.

Aquele sonho de uma escola modelo se desfacelara, vencido pela força do capital. E quem trazia a escola nas costas era uma determinada e corajosa secretária e nós, as professoras, que “segurávamos as pontas”.

Como a minha sala era a primeira no rol de entrada, fui abordada pelo referido casal, pedindo informações sobre a instituição educativa, quando fui apresentar as dependências da mesma. Não sabia se dava atenção aos meus alunos ou se os acompanhava pela escola. Talvez devesse ter ficado em minha sala, me recusando a prestar o serviço de atendente, se pudesse imaginar que viveria uma situação que me trouxe um frio na espinha e um forte incômodo no estômago, que até os dias de hoje, quando me recordo, sinto as faces ficarem róseas de vergonha. É que a mãe, que tempos depois soube que era psicóloga, já que seu filho viria ser meu aluno, me indagou qual a filosofia que embasava a proposta curricular da escola: se montessoriana, se construtivista, se outras teorias que eu, quase pedagoga, já professora, ainda não tinha ouvido falar.

Este momento pode ser considerado um divisor de águas em minha vida de professora-pesquisadora porque o desagradável sentimento de não saber o que responder me impulsionou a querer aprender sobre essas teorias e outras mais necessárias no intuito de fundamentar e assegurar uma docência com qualidade. A partir desse fato, decidi saber: Por que tinha que fazer de um jeito e não de outro? O que é ser uma boa professora? Como poderia ser uma boa professora? O que era preciso fazer para ser uma profissional da educação?

Diante de tantos questionamentos, meus encontros com “Taninha” se tornaram mais frequentes, minhas inquietações e angústias foram sendo compartilhadas com ela e recebia da mesma, orientações valiosas para direcionar minha prática. Meu trabalho ia se aprimorando e eu ia ficando mais feliz e aprendendo a gostar do que fazia. Dedicava-me às crianças, esforçava por fazer da melhor forma que podia e recebia reconhecimento de alguns professores antigos da cidade, de mães e pais que gostavam do meu trabalho. Intuitivamente, agia sem saber que já estava fazendo pesquisa.

Porém, a escola não ia bem administrativamente e rumores sobre seu fechamento tornavam-se cada vez mais fortes. Assim, a prima que me auxiliava em

momentos de dúvidas convidou-me para uma entrevista com a diretora da escola na qual trabalhava, pois uma das professoras da Educação Infantil não iria continuar. Surgiu, assim, uma oportunidade de trabalho incrível, já que essa escola era considerada a melhor da cidade.

Fui contratada após a entrevista, contrariando algumas normas desta escola já que para compor seu quadro docente exigiam-se no mínimo três meses de estágio voluntário. Não havia tempo para que eu cumprisse tal exigência, uma vez que o ano letivo já havia encerrado. Iniciei minha atuação nessa nova escola em 1991, trabalhando com crianças de quatro anos.

Era um ambiente diferente das demais escolas nas quais havia trabalhado. Era mais organizada, existia uma proposta curricular, funções definidas e uma grande e importante atividade: grupos de estudos com a gestão, supervisão pedagógica e professores para aprendizagem das novas teorias que norteavam o cenário educacional do país.

Foi nessa escola que ouvi falar, pela primeira vez, das novas teorias educacionais, participei de grupos de estudo e experimentei as oportunidades de compartilhar vivências cotidianas da sala de aula, dialogando com minhas colegas de profissão e encontrando, muitas vezes, alternativas para conduzir situações de sala de aula que até então imaginava acontecer somente comigo.

Descobri, nessa fase, que a Faculdade não me preparou para a escola real. As poucas teorias que aprendi não iluminaram minha prática como esperado. Apesar de ser uma escola extremamente exigente (atendia à clientela economicamente mais favorecida da cidade), de oferecer todos os recursos materiais possíveis para enriquecer a atividade docente, de valorizar financeiramente o professor (lá se pagava melhor do que em qualquer outra escola), de propiciar um *status* social para quem lá trabalhava, eu não aceitava algumas práticas autoritárias que aconteciam em seu interior.

As concepções pedagógicas que norteavam a prática educativa defendida por essa escola transitavam de tradicionais a ações isoladas com lampejos inovadores que hoje podem ser classificados de sociointeracionistas. Apesar dos grupos de estudos, dos textos inovadores sobre Piaget, Vigotsky, Wallon, das teorias psicogenéticas de Emília Ferreiro, na prática, tais teorias não se realizavam.

Foi também nessa escola que vivi o momento mais significativo e motivador que resultou nesta pesquisa. Tornei-me uma professora-alfabetizadora. Semelhante

as outras situações que me ocorreram profissionalmente, sem que eu as buscasse, a turma de alfabetização também veio sem uma procura pessoal. Ao iniciar minhas atividades docentes com a turma do 1º período, nomenclatura dada à classe de Educação Infantil com crianças de 4 anos, no turno vespertino, me dediquei com empenho ao desenvolvimento de minhas tarefas e, aparentemente, como que por recompensa, fui convidada pela gestora e proprietária da escola para ser auxiliar na classe de alfabetização, no turno matutino. Um fato interessante é que nesta escola havia uma valorização diferente para a professora alfabetizadora, uma posição de honra, de privilégios. Eu não sabia, ainda, mas hoje percebo que naquela escola valorizava-se a leitura e a escrita como condição de cidadania. A cobrança dos pais das crianças que estavam na turma de alfabetização era bem mais acentuada que nas outras turmas; acredito que por entenderem a importância da leitura e da escrita enquanto processo de autonomia e domínio dos dizeres e falares do mundo.

A partir do segundo semestre do ano de 1991, além de titular da turma do 1º período, também desempenhava a função de professora auxiliar da turma de alfabetização. Tive a oportunidade de observar a prática docente de uma professora titular, assim como auxiliá-la em atividades pertinentes a tarefas educativas: corrigir cadernos dos alunos, organizar atividades, conduzir momentos de recreação, ensinar conteúdos específicos. Fui aprendendo a tarefa da professora-alfabetizadora e me deliciando com as crianças e seus momentos encantadores dos primeiros contatos com as palavras; eram momentos mágicos e eu me deliciava quando os via lendo e escrevendo, pois, daquele momento em diante, poderiam ser aquelas crianças “sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra.” (GARCIA, 2008, p. 27).

Neste ano de 1991, também concluí a Faculdade de Pedagogia e poucas contribuições recebi sobre essa fase da escolarização – a alfabetização - que considero uma das mais importantes.

No ano seguinte, 1992, restando cinco dias para reiniciar as aulas, eu, como professora titular da turma de 1º período e auxiliar da turma de alfabetização, recebi uma notícia que iria mudar minhas ambições profissionais. Não que as tivesse claras e definidas, mas novos rumos me aguardavam. A professora da turma de alfabetização pediu demissão para assumir um cargo de gestora em uma escola municipal que estava sendo criada, sugerindo que eu assumisse a turma já que

havia sido auxiliar dela por seis meses. É claro que a gestora da escola não aceitou e em meio ao desespero para conseguir outra professora mais experiente, pediu que sua filha viesse de Belo Horizonte, abandonasse suas aspirações planejadas e buscadas na capital para salvar a escola de uma aparente dificuldade.

Assim, o ano letivo se iniciou com a professora titular vinda de fora, para garantir segurança aos pais daquelas crianças que deveriam ser inseridas no mundo dos letrados bem como trabalhar de maneira segura com as etapas do método ora utilizada por esta escola na fase inicial da alfabetização, uma vez que eu não havia presenciado tal fase e esta professora já utilizava tal método na escola em que atuava em Belo Horizonte. Continuei como professora auxiliar, mas com um diferencial: no segundo semestre, assumiria a turma, porque já havia presenciado os momentos finais do método de alfabetização e a professora deveria voltar para sua vida na capital, dando continuidade aos seus planos. Vale ressaltar que o método adotado nesta escola para alfabetizar as crianças do Infantil III era o método ludo-genético de alfabetização, tendo como autora, Zélia Almeida.

Em julho do mesmo ano, o que fora planejado se concretizou e assumi a turma. Foram vários os sentimentos que se misturavam. Ora o medo, ora a alegria, ora a dúvida. Era mesmo isso o que deveria fazer? E se aquelas crianças não aprendessem a ler e a escrever? E a cobrança dos pais? Como conviver com ela? Como agir em situações inesperadas? Até que as aulas recomeçaram e fui, aos poucos, sentindo-me capaz de vencer mais esse desafio. Fui amparada pela equipe gestora da escola em momentos de dificuldades e tive a oportunidade de participar de vários cursos de aperfeiçoamento na capital do estado em busca de uma atuação profissional de qualidade. O método ludo-genético, com o tempo, fora abandonado e a prática alfabetizadora se fundamentou basicamente em atividades desafiadoras pautadas nas teorias de Emília Ferreiro, voltadas para a valorização dos gêneros textuais, numa dinâmica interdisciplinar e lúdica. Foram seis anos atuando nessa escola e vivenciando transformações no cenário educacional desde o surgimento de novas teorias até lutas significativas de classe. Considero que aprendi a importância do estudo contínuo ou da formação continuada na carreira docente através das experiências vividas nesta escola. Lá, aprendi definitivamente a buscar o aprimoramento profissional.

No ano de 1993, iniciei uma experiência diferente: fui trabalhar em uma escola pública municipal, também como alfabetizadora, tendo contato com uma nova

realidade de alunos. Estudantes carentes, muitos deles sem condições de higiene mínimas que se externavam em cabeças com piolhos, unhas sujas, dentes careados e roupas sujas. Era uma turma diferente daqueles estudantes da escola particular. Uma boa parte desprovida de recursos financeiros, com dificuldades socioeconômicas que atravessariam o processo de ensino aprendizagem.

Estas duas realidades diferentes me fizeram questionar novos desafios e dificuldades pelas quais passei, uma vez que enfrentava novos problemas na escola pública como: salas superlotadas; alguns pais desinteressados pelo desenvolvimento do filho; convivência de crianças pertencentes a classes sociais diferentes em um mesmo ambiente, o que gerava atitudes discriminatórias por parte de alguns alunos para com outros.

Mais uma vez, percebi que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não me orientaram para a realidade da educação que presenciaria nas escolas, principalmente nas públicas. Não quero dizer, com isso, que os estudantes das escolas particulares não tivessem dificuldades e/ou problemas. Não tinham as de ordem financeira, mas apresentavam outras formas de carências: a carência afetiva, por exemplo, que muitas vezes seus pais tentavam suprir dando-lhes presentes caros numa tentativa de comprar amor, carinho e amenizar as dores de suas ausências.

Em 1996, iniciei nova experiência docente em uma escola diferente, que surgia com novos valores e perspectivas. Fui trabalhar em uma Cooperativa de Ensino, denominada COOPED-TO (Cooperativa Educacional de Teófilo Otoni) como alfabetizadora e, mais uma vez, auxiliada pela amiga e prima Tânia, que agora era gestora pedagógica desta nova instituição.

Esta escola surgiu dos anseios de um grupo de pais e educadores que se uniram em prol de uma educação de qualidade para seus filhos, fundando, assim, a escola cooperativa de pais onde as oportunidades de se desenvolver uma prática democrática e participativa de gestão, subsidiavam os projetos educacionais.

Muitos desafios tiveram que ser vencidos pela equipe que abraçou este projeto, porque uma escola cooperativa cerceada por princípios capitalistas precisou se impor na sociedade através de seus valores.

Nesta escola, atuei como alfabetizadora, coordenadora pedagógica, diretora pedagógica, conselheira fiscal e conselheira pedagógica no período de 1996 a 2006 e foi nesta escola também que aprofundi meus estudos sobre as novas teorias que

fundamentavam a docência naquele período (o construtivismo e o sociointeracionismo), oportunizando novas descobertas e novas práticas pedagógicas. Conheci a pedagogia de projetos, novos autores e teóricos que me fizeram despertar para novas dimensões da docência, dedicando meu olhar, então, para um currículo integrador, com propostas transdisciplinares, o que hoje se aproxima de um currículo multicultural. Também conheci a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner o que me preparou para novas posturas docentes, auxiliando-me em novas visões sobre o processo cognitivo das crianças.

Alfabetizar, neste tempo, então, ganhou novos olhares e a minha atuação docente foi se delineando através de experiências mais iluminadas pelas teorias, oportunizando, assim, um crescimento profissional.

Durante 10 anos atuei em escolas públicas e particulares como alfabetizadora. Também exerci as funções de gestora e coordenadora pedagógica, o que me permitiu novos olhares e novas interpretações sobre o papel da professora alfabetizadora e os desafios que perpassam essa tarefa profissional. Descobri, nesse período, a satisfação de exercer a função docente e fui percebendo os prazeres de minha profissão. Porém, as inquietudes não cessaram. Sentia-me angustiada quando não alcançava os objetivos propostos - de ensinar a leitura e a escrita a todos os estudantes de maneira que se tornassem letrados.

Em 1998, ingressei em um curso de pós-graduação *lato sensu*, especialização em coordenação/supervisão pedagógica pela PUC de Minas Gerais. Nesse curso, tive a oportunidade de conhecer a disciplina Antropologia, conhecimento que me alargou a visão sobre a construção cultural do sujeito, permitindo-me olhar o processo de alfabetização de outro modo, percebendo os educandos enquanto sujeitos socioculturais com suas concepções, valores, jeitos de ser distintos e que cada um via e lia o mundo de maneira subjetiva. Despertei, nessa época, para o mundo dos dominantes e dos dominados. Também conheci Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido, o que me conduziu a novas leituras e novas descobertas. Em Freire, encontrei a importância do ato de ler o mundo e de dizer e escrever as palavras próprias ao mundo, construindo-se como agente transformador desse mundo. Descobri, então, que a alfabetização era, por natureza, ou deveria ser, um ato político. Também percebi que toda ação da professora alfabetizadora ou de qualquer professor ou professora não é neutra, é social, política e culturalmente construída.

Alguns questionamentos vieram à tona e me impulsionaram a buscar novos caminhos. De que lado estou? Para quem ou para que trabalho? Que tipo de sociedade desejo? Que tipo de sujeito desejo que a escola transforme? Que escola quero para esses estudantes e para mim? Escola reprodutora ou transformadora?

Mais uma vez, me vi em meio a escolhas e decisões que deveriam ter sido feitas ou tomadas anos atrás, quando conclui meu curso de Pedagogia, mas também descobri que, outra vez, o curso de formação inicial não me apresentou a este mundo onde o capitalismo dominava e que, as professoras, principalmente as alfabetizadoras, deveriam se posicionar frente a essa luta de classes e fornecer aos estudantes a arma mais eficaz contra a alienação e o domínio ideológico dos dominantes: a capacidade de ler e ouvir as diversas e diferentes vozes do mundo grafocêntrico.

Foi nessa fase que descobri a linguagem como instrumento de libertação, bem como de dominação. E decidi buscar uma maneira de dizer às novas professoras alfabetizadoras, ou não, mas professoras da educação básica, que a formação inicial não nos mostrava a realidade das escolas e nem da vida. Precisava de um espaço para dizer que as teorias precisavam iluminar a prática docente, mas que esta prática também deveria ser objeto de estudo e reflexão para se aprimorar e tornar-se eficaz em prol de uma educação de qualidade, que fosse a favor da libertação daqueles oprimidos; que desse vez e voz aos excluídos.

Decidi ingressar na carreira acadêmica, aceitando um convite para ser docente no Curso de Pedagogia na Faculdade onde estudara. Era a chance de mostrar às futuras professoras e professores também (já que nestes seis anos de trabalho docente no ensino superior tive apenas quatro acadêmicos do sexo masculino) um pouco de minhas descobertas. Esse fato não me passou despercebido. Questionava porque a carreira do magistério era predominantemente exercida por mulheres. Por que os homens não a buscavam e, quando faziam, eram mal interpretados? Suas escolhas eram carregadas de visões preconceituosas. As questões de gênero, então, perpassaram meus ideais de vida, me fazendo novamente estudiosa de mais uma questão ideológica que, direta ou indiretamente, contribuía para a minha formação como pessoa humana; influenciava na maneira como me comportava frente aos meus papéis sociais.

Trabalhei, nesta faculdade, inicialmente, como docente do 4º ano de Pedagogia, com a disciplina Currículos e Programas, onde tive a oportunidade de

refletir com as acadêmicas e acadêmicos sobre este importante instrumento: o currículo, bem como sobre sua construção e definição, sempre permeado por ideologias, tornando-se até um campo de luta no cenário educacional. Tais discussões permitiram a mim, primeiramente, clarear a consciência sobre como toda e qualquer ação em prol da educação e da escola em nosso país é meticulosamente pensada para manter a divisão de classes. Como as políticas públicas são elaboradas para não deixar a melhoria de a escola pública acontecer, através do descaso com a valorização do professor e da professora que não saem do papel; por meio de números e índices de alfabetizados que, na realidade, são analfabetos funcionais.

Ainda como professora do ensino superior, trabalhei com acadêmicos do curso de Letras, Matemática e Ciências Sociais e percebi que dentre os cursos de formação inicial em Licenciatura o que tinha menor prestígio social era o de Pedagogia. Justamente o que preparava os professores e professoras para iniciar os sujeitos no mundo das letras. E mais um questionamento povoou a minha memória: por que tanto desprezo por quem tem a tarefa de iniciar as crianças e os adultos no mundo letrado?

Com todas estas questões, dei continuidade à minha profissão e me engajei na luta por uma educação democrática e inclusiva, buscando primeiramente melhorar minha prática docente.

Por aproximadamente dez anos, minha vida pessoal e até profissional transou em uma rotina mais ou menos previsível, onde casar, ter filhos e crescer profissionalmente me trouxeram alegrias e novos olhares sobre o mundo.

Porém, as inquietudes que me moviam também me impulsionaram para novas buscas que aconteceram em Rondônia, quando decidi seguir meu companheiro que, recém-formado em Enfermagem, resolvera se aventurar por novas terras a procura de oportunidades de trabalho.

Estabelecemos residência em Machadinho D'Oeste/RO, onde retornei para a sala de aula da educação básica, após alguns anos, pois havia me afastado da docência nas séries iniciais me dedicando à coordenação pedagógica e docência do ensino superior. Trabalhei dois anos (2007 e 2008) na sala de aula, na Escola Estadual Ayrton Senna e, no ano seguinte, fui convidada para trabalhar com formação continuada dos professores na Representação de Ensino de Machadinho D'Oeste/RO.

Na Representação de Ensino da Secretaria Estadual de Educação fui ser formadora de um curso de aperfeiçoamento para alfabetizadoras, o PRALER (Programa de Apoio à Leitura e à Escrita), pois havia uma demanda de professoras pedindo auxílio para trabalhar com esta fase de escolarização. Pela minha experiência, fui indicada a realizar tal tarefa e, no desenvolvimento deste programa, me deparei com colegas professoras aterrorizadas em ter que trabalhar com turmas de alfabetização. As que já trabalhavam tinham outros anseios e outros medos uma vez que diziam estar desanimadas com o trabalho.

Percebi, logo no início, que as angústias e dificuldades vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras eram as mesmas, apesar da distância e diferenças geográficas entre os estados de Minas Gerais e Rondônia e naturalmente pelas diferenças culturais. A desvalorização, a falta de conhecimento sobre o que é alfabetizar, o medo da cobrança dos pais, enfim, a insegurança em exercer a função docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, primeiro e segundo ano da fase da alfabetização, também permeava o ideário das professoras cursistas bem como o meu.

Assim, enfrentava mais um desafio: mostrar para essas professoras que, mesmo sem ter recebido conhecimento na formação inicial, mesmo sem ter buscado o magistério como ideal de profissão, é possível ser uma boa professora alfabetizadora. É possível aprender a gostar do que faz e fazer bem. É possível descobrir-se agente transformador de pessoas por meio do instrumento poderoso que é a leitura e a escrita.

Esta pesquisa, enfim, é uma evidência de que as conquistas profissionais são frutos do desejo e das oportunidades de estudos que vivenciei. Precisava fazer algo a respeito daquelas professoras que apesar de habilitadas não se sentiam em condições de alfabetizar; precisava dar voz àquelas falas de angústias e medos sobre como fazer para ensinar às crianças a leitura e a escrita; precisava desmistificar que saber alfabetizar é dom divino e revelar minha caminhada profissional, enquanto expressão de conquista de uma competência profissional que se deu pela busca de conhecimentos balizadores de uma prática docente hoje mais clara, porém inacabada.

INTRODUÇÃO

A formação docente é um assunto oportuno e relevante para reflexão em tempos de relacionamentos e comportamentos cada vez mais complexos e em momentos de crise econômica, social e educacional. Algumas direções são apontadas por estudiosos do tema que investigam desde questões didáticas até a certificação dos profissionais da educação. Neste rol de temas, destaca-se um que merece atenção nesta pesquisa e diz respeito à formação dos professores alfabetizadores.

Pesquisar a formação de alfabetizadores justifica-se por tratar de profissionais que desenvolverão sua ação docente em uma das fases mais importantes da escolarização sistematizada. Uma fase em que as crianças, jovens e adultos que ainda não dominam as habilidades de leitura e de escrita têm a oportunidade de apropriarem-se de conhecimentos que lhes permitirão compreender a linguagem grafocêntrica do contexto sociocultural no qual estão inseridos.

A complexidade da tarefa educacional, somada às exigências pertinentes da fase de alfabetização, precisam ser consideradas na formação (inicial e/ou continuada) dos docentes, visto que é na alfabetização que os sujeitos se percebem capazes de compreender o mundo através do domínio da linguagem, “linguagem em movimento da qual se apropriam e na qual se constituem.” (ZACCUR, 1999, p. 106)

No entanto, convém ressaltar que não basta somente adquirir conhecimentos específicos sobre as necessidades dos estudantes da fase de alfabetização bem como sobre técnicas eficazes para ensinar. É preciso, como propõe Shön, explicitado por Garrido (2002), uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento.

Defende-se que os saberes para alfabetizar podem ser aprendidos desde a formação docente inicial a partir de uma proposta de trabalho transdisciplinar, fundamentada na tríade ensino, pesquisa e extensão. Cabe a Universidade promover esta ligação, oportunizando aprendizagens significativas e contextualizadas. Isto é, uma formação docente que promova espaço de compartilhar experiências em alfabetização; que essas experiências se convertam

em fonte de saber e permita ao futuro *docente alfabetizador* a construção do conhecimento e sua própria reconstrução como aprendiz.

Além de saberes proporcionados pela formação inicial, os saberes advindos da prática docente também são importantes para compor a base para o professor alfabetizador. É a indagação sobre suas experiências e as experiências dos outros que lhe permitirá constituir-se como autor, aprender consigo mesmo e com os outros e dessa aprendizagem, decorrerá o conhecimento que se manifestará na práxis.

Por essa razão, torna-se necessário envolver-se no processo de formação e “quando o sujeito sente-se envolvido, a possibilidade de ser abre-se à reflexão, enquanto a prática converte-se em experiência vivida e refletida.” (HERNANDEZ, 2006, p. 10)

Nessa dinâmica de pensar a própria ação, novos olhares serão despertados para uma *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1996) que supere a repetição das práticas arcaicas e promova práticas emancipadoras, principalmente no âmbito da alfabetização, visto que é a fase na qual os aprendizes terão a possibilidade de descobrir o mundo, de ler e escrever sua própria história, a história do meio sociocultural no qual está inserido e a história do mundo. As exigências do século XXI impõem ao educador um novo perfil: “de um profissional capaz de organizar situações de aprendizagem.” (PERRENOUD, 2001, p. 12). Um educador que compreenda o processo de ensino aprendizagem numa dinâmica dialógica no qual “o ato de aprender seja um ato de liberdade.” (FREIRE, 2008, p. 11). Liberdade de ver e perceber o mundo através das diferentes e diversas leituras; liberdade de se posicionar criticamente frente às circunstâncias da vida cotidiana, na luta pela garantia dos direitos de cidadão; liberdade de ler e escrever sua história como protagonista de uma vida digna e equânime.

Possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão constitui-se ou, pelo menos, deveria constituir-se em meta principal da formação inicial. Compreender que o desenvolvimento de competências profissionais na docência é um mecanismo possível de ser aprendido na formação docente, faz com que o futuro professor reconheça nas abordagens conceituais sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, a condição geradora de uma docência inclusiva. Permite, ainda, distinguir as propostas de alfabetização discriminatórias das propostas emancipadoras, articular o estudo do binômio teoria e prática a partir de experiências pedagógicas do cotidiano escolar, sendo

protagonista de situações de aprendizagem que contemplem o desenvolvimento do indivíduo de forma plena e cidadã.

A relevância desta pesquisa encontra-se, portanto, na possibilidade de suscitar estudos que tenham como interesse a formação inicial e continuada do professor das séries/anos iniciais do ensino fundamental (pedagogo). Dessa forma, o foco da presente investigação é analisar a contribuição da formação inicial para a alfabetização, referente à aquisição de uma base de conhecimentos para sua prática alfabetizadora.

O interesse pelo tema a ser investigado surgiu a partir da realização de um programa de formação continuada denominado PRALER (Programa de Apoio a Leitura e Escrita), realizado em Machadinho D'Oeste/RO, no ano de 2009, e o contato com as professoras cursistas. Suas angústias em ter que trabalhar com turmas nos anos iniciais do ensino fundamental e fase inicial da alfabetização foi objeto de atenção da pesquisadora que também era formadora, nos momentos das sessões presenciais, quando afirmavam não ter conhecimento suficiente para alfabetizar, além de demonstrarem grande expectativa em relação ao programa percebendo-o como uma rica chance de adquirir conhecimentos sobre esta fase inicial da escolarização.

Diante do exposto, depreende-se a seguinte questão norteadora: Em que medida a formação inicial do pedagogo possibilita a aquisição de saberes para sua atuação como professor alfabetizador? Por sua vez, este questionamento permitiu o desdobramento em outras indagações: Quais conhecimentos específicos sobre a alfabetização os sujeitos desta pesquisa receberam em sua formação inicial? Os conhecimentos recebidos na formação inicial sobre alfabetização contribuíram para subsidiar sua prática? Quais as formas de aquisição de outros conhecimentos em alfabetização os sujeitos buscaram?

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar a contribuição da formação inicial dos pedagogos, quanto à aquisição de uma base de conhecimentos para sua prática alfabetizadora. Para alcançar este objetivo maior, outros foram importantes no decorrer da investigação, constituindo-se em objetivos específicos, tais como:

- Identificar os conhecimentos específicos sobre a alfabetização que os sujeitos da pesquisa receberam em sua formação inicial;

- Verificar se os conhecimentos recebidos na formação inicial contribuíram para subsidiar a prática;
- Identificar as formas de aquisição dos conhecimentos sobre alfabetização utilizados pelos pedagogos.

A pesquisa apresenta características de um estudo etnográfico, com abordagem qualitativa.

A coleta de dados e informações aconteceu por meio da aplicação de um questionário aberto. As informações e dados coletados auxiliaram na compreensão do significado do ser professora e explicitaram as dificuldades enfrentadas por essas profissionais na condução do processo de ensino aprendizagem. As respostas obtidas do questionário foram analisadas e interpretadas sob a ótica da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) buscando estabelecer a ligação entre a formação inicial de tais professoras e suas atuações docentes.

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa permitiu realizar um trabalho vinculado à realidade e por isso mesmo, dinâmico uma vez que estudar a problemática da educação implica em reconhecer que seus agentes são seres culturalmente construídos com valores, concepções e modos de agir diversificados.

Elegemos como estratégia as categorias de análises criadas a partir da leitura dos questionários aplicados e que apontavam para os objetivos traçados.

O olhar do pesquisador, neste sentido, também influenciou o desenrolar das considerações parciais visto que contribuiu com experiências de sua prática alfabetizadora, revelando descobertas que o fizeram professor, num exercício de autoconhecimento, já que a pesquisa qualitativa permite o contato direto com o objeto de estudo.

Assim, selecionou-se as 05 professoras alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa, que faziam parte do grupo de estudo do PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita e que atuam em escolas públicas estaduais de Machadinho D'Oeste/RO.

As abordagens conceituais se delinearam a partir de uma divisão por temas relacionando-se os autores respectivos a cada item em reflexão :

a) para os estudos relacionados às concepções - antigas e atuais - sobre alfabetização e letramento buscamos apoio em Luis Carlos Cagliari (1998), Magda Soares (1984, 1998, 1999, 2004 ; Leda VerdianiTfouni (1988), Ângela Kleiman (1995, 2004); Roxane Rojo (2009), João Wanderley Geraldi (2010);

o) para um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil utilizamos: Moacir Gadotti(2001), Paulo Ghiraldelli Jr(1990), Demerval Saviani(2004), Alboni Vieira(2011);

c) para o estudo sobre novas exigências para formação docente e profissional reflexivo adotamos Donald Schön (2000), : Miguel Arroyo (2001), Selma Garrido Pimenta (2002), Evandro Ghedin (2002), Moacir Gadotti (2010), Paulo Freire (1996, 2005, 2008); Philippe Perrenoud (2001), José Contreras (1997), MauriceTardif (2002);

d) no tema formação de professoras alfabetizadoras como profissionais reflexivas utilizamos Sonia Kramer (2010), Regina Leite Garcia (1993, 1998), Telma Ferraz Leal (2005);

e)e para a formação continuada dos professores e a relação teoria x prática adotamos Rosângela de Fátima Cavalcante França (2010).

Iniciamos esta dissertação com a Apresentação de minha trajetória pessoal, revelando a motivação que levou ao estudo desta pesquisa. Na Introdução, faço um breve apanhado do percurso desta pesquisa e, daí para frente, o trabalho foi dividido em quatro Seções, Considerações, Referências, Anexos e Apêndices. As Seções estão assim organizadas: I - O Contexto da Pesquisa, caracterizando o espaço e o tempo onde se desenhou este estudo, além das características, objetivos e resultados do PRALER, programa que oportunizou o contato da pesquisadora com as professoras, sujeitos pesquisados bem com as questões que se transformariam em elementos constitutivos nesta pesquisa; II - Conceitos Básicos e Teóricos - revisão dos estudos a respeito dos principais assuntos/temas a serem abordados neste trabalho, já discutidos por teóricos e/ou estudiosos das respectivas áreas de conhecimento, tais como: alfabetização, letramento, formação docente, prática docente, relação teoria-prática, dentre outros; III - Metodologia da Pesquisa – onde são explicitados: o tipo de pesquisa, o objeto do estudo, os objetivos, os sujeitos, o *corpus*, a coleta, tabulação, análise dos dados etc.; IV – Análise dos Dados e Resultado - as análises e comentários a respeito do *corpora*. As Considerações Finais esboçam reflexões que não pretendem ser absolutas e conclusivas, mas um momento de repensar as questões em estudo.

Ao delinear as condições de formação inicial das professoras alfabetizadoras pesquisadas, buscamos apontar considerações que longe de representarem intervenções, servem mais como pontos de reflexão sobre a importância de

ressignificar a postura profissional para compreender melhor essa profissão tão complexa que precisa responder às exigências de uma contemporaneidade globalizada, redefinindo o sentido no ser professor, desvinculando da figura do professor de traço vocacional e de serviço e vinculando-a a um perfil profissional.

Assim, as professoras-alfabetizadoras são convidadas a tornarem-se pesquisadoras a partir de suas experiências, refletirem sobre o conjunto de conhecimentos, atitudes e valores de que se apropriam na formação inicial e transformá-los em saberes para subsidiarem sua docência.

I SEÇÃO

CONTEXTO DA PESQUISA: MACHADINHO D'OESTE/RO E “PRALER”

Machadinho D'Oeste, mais conhecido como Machadinho, é um município localizado no centro da Amazônia, uma região naturalmente diversificada, que, além de uma biodiversidade singular, abriga povos de natureza diferente visto que possui características desta diversidade cultural e natural.

Há a Amazônia da várzea e a da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. Há a Amazônia dos terrenos movimentados e serranos do Tumucumaque e do Parima, ao norte, e a da serra dos Carajás no Pará, e há a Amazônia das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas (GONÇALVES, 2005, p. 9)

A junção de diferentes valores, concepções e idiosincrasias formam o “caldeirão” multicultural dessa região e do estado de Rondônia. Jeitos, trejeitos, falares novos, novos modos de vida, valores, costumes, expressões, projetos de vida e identidades, histórias que somadas às culturas indígenas, ribeirinhas, quilombolas e seringueiras, constituem o Estado como uma região multicultural.

Este estudo acontece em meio às diferenças culturais desse povo, pois agrega participantes que fazem parte deste ambiente diverso. São as professoras, sujeitos desta pesquisa, que contribuem com suas experiências e vivências no processo educativo desenvolvido nas escolas públicas estaduais deste município.

1.1.Machadinho D'Oeste – informações sobre a geografia e a educação.

Como muitos municípios de Rondônia, Machadinho D'Oeste também possui uma população diversificada, constituída de migrantes do sul do Brasil, de Minas Gerais, de vários estados do Nordeste, de Mato Grosso e até estrangeiros. Localiza-se entre os Municípios de Ariquemes e Jaru, distanciados aproximadamente 400 km da capital do estado a uma altitude de 102 metros. Sua população estimada pelo Censo-2010 é de 31.135 habitantes. Possui uma área de 8.509 quilômetros quadrados e faz fronteira com os estados do Amazonas e Mato Grosso.

A cidade de Machadinho D'Oeste surgiu através de um projeto de reforma agrária do Incra que pertencia ao município de Ariquemes com a denominação Projeto de Assentamento Machadinho e foi emancipado em 11 de maio de 1988, elevado à condição de cidade, através da Lei Nº 198, assinada pelo governador Jerônimo Garcia de Santana, com áreas desmembradas dos municípios de Ariquemes, Jaru e Ji-Paraná. Situa-se na bacia do Vale do Jamari, tendo todo o seu território atravessado de Sul para o Norte pelo rio Ji-Paraná e Rio Machado.

O rápido crescimento populacional e desenvolvimento econômico, decorrente das atividades agrícolas, exigiu a sua autonomia política e administrativa. A área do Projeto Integrado de Colonização Machadinho foi elevado à categoria de município, com sede no povoado do mesmo nome com *status* de cidade. O seu nome decorre de uma homenagem ao rio Machadinho, afluente da margem esquerda do rio Ji-Paraná.

A educação em Machadinho D'Oeste é ofertada por escolas estaduais, municipais e particulares que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Não possui creche.

As escolas particulares são: a Cooperativa de Professores – COOPED/MDO que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio e a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mundo da Criança. As escolas estaduais de ensino fundamental (primeiro segmento) são: Ayrton Senna e Professora Maria Conceição de Souza, Alberto Nepomuceno que atende do Ensino Fundamental (primeiro e segundo segmentos) até o 2º ano do Ensino Médio que vem sendo implantado gradativamente a partir de 2009. A Escola Estadual Joaquim Pereira da Rocha atende do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e o Centro Educaional de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire.

As escolas municipais são três: Jovina Carvalho (que atende do 1º ao 9º do Ensino Fundamental), Escola Municipal Bom Futuro (atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e a Escola Municipal Criança Feliz que atende a Educação Infantil (a partir de 4 anos até o 2º ano do Ensino Fundamental).

A formação dos professores deste município ocorreu, em sua maioria, pela realização do PROACAP¹ – curso que permitiu a habilitação de muitos professores

¹ O PROACAP- Programa de Aprendizagem e Capacitação Profissional é uma ação de política pública educacional, proposto e executado pela Secretaria Estadual da Educação de Rondônia e a Prefeitura Municipal de Porto Velho em parceria com Universidade Federal de Rondônia /RO UNIR (esta instituição que ofertou os

leigos que atuavam nos diversos níveis da educação. Outros professores, mesmo sem se identificar com tais cursos, visto que lecionavam disciplinas como Matemática, História, Geografia cursaram-nos por falta de opção. Alguns já possuíam o Magistério, curso técnico a nível de ensino médio que habilitava para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com o avanço da *Internet*, o acesso a cursos *on-line*, de graduação e pós-graduação, tornou-se mais fácil e com a força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº9. 394/96, em especial nos seus artigos 80 e 87, reconhece a educação a distância e a partir daí se intensificam os cursos nos vários níveis.

Machadinho (como é mais conhecida) foi contemplada com uma instituição de Educação a Distância (EAD), A UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná - o que favoreceu a formação de pessoas para atuarem na educação, amenizando os problemas existentes devido à falta de professores habilitados. Os primeiros cursos foram de Pedagogia e Administração, se estendendo para as áreas de Gestão Ambiental, Letras, Serviço Social, Matemática além de cursos de pós-graduação *lato sensu*, as conhecidas Especializações.

Atualmente, este município conta com uma Faculdade particular de ensino presencial que oferece cursos de Matemática, Administração, Pedagogia e Letras, a FAMAC – Faculdade de Machadinho D'Oeste, mantida pelo CEDUCAR – Centro de Educação e Cultura de Ariquemes Ltda.

Mesmo com as novas escolas de graduação, com novos profissionais vindos de vários lugares do Brasil, de filhos da cidade que saíram para estudar fora e retornaram para trabalhar na cidade natal, Machadinho ainda enfrenta dificuldades de falta de professores em disciplinas consideradas críticas como: Química, Matemática, Sociologia, Filosofia e Artes; o que obriga o governo estadual e municipal a contratarem profissionais de outras áreas, que não são docentes por formação, para lecionarem.

Podemos acrescentar que o nível da Educação que não enfrenta dificuldades em encontrar pessoal habilitado é o primeiro do Ensino Fundamental, pois o número de pedagogos tem suprido a necessidade das escolas no tocante à docência. Porém, a existência de pedagogos para atuar na coordenação pedagógica e na orientação educacional não se encontra neste mesmo patamar.

cursos), tendo por objetivo oferecer formação a nível superior aos professores, no período de 2001 a 2004, com habilitação em Pedagogia e Letras.

As escolas estaduais são orientadas e inspecionadas pela Representação de Ensino da Secretaria Estadual da Educação, as municipais pela Secretaria Municipal. Assim, cada setor estadual ou municipal tem suas necessidades atendidas pelos órgãos de sua instância. Percebe-se uma separação nessas instâncias, havendo, por parte dos educadores, dificuldade em integrar o trabalho docente quando oportuniza-se encontros como seminários, conferências, palestras. Parece haver uma competição velada entre as esferas estadual e a municipal.

Neste sentido, as demandas de formação dos educadores são ofertadas pelas instâncias as quais pertencem e é neste cenário que inserimos o curso de formação continuada que motivou esta pesquisa: o PRALER – Programa de Apoio a Leitura e a Escrita.

1.2. O PRALER e a oportunidade de reflexão sobre a prática educativa na e para a alfabetização: contextualizando a origem da pesquisa.

A profissão docente exige do(a) professor(a) um constante repensar de seu fazer pedagógico, o que pode acontecer de maneira consciente, desejada ou não. A tarefa docente exige domínio de conhecimentos e saberes que viabilizam uma prática pedagógica com maior qualidade no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes.

Muitos são os desafios que o professor precisa enfrentar para ser capaz de mobilizar tais conhecimentos e efetivá-los em prática docente que promova a construção do conhecimento com seus alunos que vão desde a precária formação inicial até cursos de formação continuada que carregam em sua dinâmica carga extensa de técnicas e métodos de como ensinar desarticuladamente da realidade.

Diante deste cenário, foi oportunizado aos professores do ensino fundamental (1º ao 5º ano) das escolas de Machadinho, um curso de formação inicial sobre alfabetização – PRALER – Programa de Apoio a Leitura e a Escrita, na tentativa de atender às expectativas da classe de educadores, em relação a uma prática pedagógica melhor.

A necessidade de estudar sobre a formação das professoras alfabetizadoras das escolas estaduais de Machadinho, objeto desta pesquisa, se deu em virtude da

realização deste curso de formação que permitiu à pesquisadora confrontar-se com os questionamentos das cursistas que se tornaram os sujeitos da pesquisa.

Apresentaremos a dinâmica desta formação continuada bem como seu objetivo e procedimentos de trabalho para esclarecer como se deu os contatos iniciais entre a pesquisadora que também era formadora do referido curso e as professoras alfabetizadoras.

O Programa de Apoio a Leitura e a Escrita – PRALER - realizado para professores do primeiro nível do ensino fundamental (de 1º a 5º ano) das escolas estaduais de Machadinho D'Oeste/RO, no ano de 2010 pretendeu favorecer a reflexão sobre a prática educativa pertinente à fase da alfabetização, além de possibilitar a aquisição de conhecimentos necessários sobre essa fase de escolarização como condição para promoção de situações de ensino aprendizagem em busca de uma educação de qualidade.

A demanda por essa formação continuada se deu em virtude das dificuldades e resistências que boa parte das professoras que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental teve quando assumiram as turmas em suas respectivas escolas. Observaram-se alguns problemas como: a) por não terem opção, as professoras tiveram que assumir a regência no 1º e 2º anos do ensino fundamental; b) outras, mesmo externando em seus discursos que gostavam de alfabetizar, alegaram cansaço e dificuldades em promover o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças, além da cobrança dos pais ser maior nesta fase.

Os diretores das escolas estaduais comunicaram à Representação de Ensino (REN) as várias queixas e dificuldades dos professores em assumir a regência de turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, solicitando, ao mesmo tempo, uma solução para o problema em questão. Após contatos com a Secretaria de Educação do Estado, em Porto Velho/RO, verificou-se a possibilidade de capacitar um técnico pedagógico da REN para realizar uma formação continuada com os profissionais da educação interessados em discutir e estudar o ofício de professora, tendo como foco a docência na alfabetização.

O trabalho desenvolvido na rede estadual de educação em Machadinho D'Oeste/RO articula-se com a sede em Porto Velho/RO, através da Representação de Ensino da Secretaria do Estado da Educação e segue as diretrizes estabelecidas pela política educacional nacional. Os programas do governo federal são acolhidos

por esta secretaria e, quando reconhecida sua funcionalidade, são implementados nas escolas estaduais, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Assim, em busca de solução para o problema apresentado pelos diretores das escolas envolvidas, a representante de ensino contatou com a equipe da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) de Porto Velho/RO, relatou as dificuldades encontradas e solicitou apoio na resolução das mesmas.

Em resposta à solicitação da representante de ensino de Machadinho D'Oeste/RO, a SEDUC/GESTAR, setor responsável pela capacitação continuada nesta secretaria, comunicou que outros municípios do estado de Rondônia também estavam com dificuldades semelhantes e que, por isso, seria realizada uma capacitação para técnicos pedagógicos e professores com o objetivo de divulgar o PRALER (Programa de Apoio a Leitura e a Escrita) e este ser desenvolvido com os professores dos municípios. Na ocasião, esta pesquisadora atuava como técnica pedagógica da REN de machadinho e foi escolhida para ser a formadora do curso em questão.

O PRALER (Programa de Apoio a Leitura e a Escrita)

[...] é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental I- SEIF, Departamento de Políticas Educacionais - DPE e Fundescola – em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Tem como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O programa busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade. Sendo assim, os materiais e procedimentos colocados à disposição não constituem um “pacote inflexível” e valorizam a autonomia do professor. (BRASIL, 2006, p.5)

Enquanto política pública, o PRALER apresentava-se viável pelo suporte técnico da Secretaria de Educação de Rondônia, bem como pelo apoio do governo federal através da divulgação de material teórico-prático disponibilizado aos cursistas. Tal material fora elaborado a partir de concepções teóricas que não mais compreende a alfabetização como um momento para ensinar as pessoas a decodificar os símbolos escritos, mas enquanto a fase oportuna para as pessoas se apropriarem da leitura e da escrita e utilizarem-na como prática social.

Ao utilizar a diversidade textual que circula na sociedade, e diga-se uma sociedade grafocêntrica, o PRALER privilegia, conforme consta no Manual do Aplicador, o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros. O programa concebe a leitura como um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Valoriza a produção de sentido, a atribuição de significado, e ressalta a importância da vivência de situações sociais para o desenvolvimento humano.

A alfabetização é compreendida, então, na perspectiva do letramento que, como conceituado por Soares (1999, p.72)

[...] é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Ao valorizar a alfabetização enquanto oportunidade de ler o mundo e apropriar-se desse mundo, as concepções teóricas que fundamentam tal programa, também são pautadas nos aportes freireanos quando, compreende-se que o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social. Assim, o que mobiliza o indivíduo a adquirir a escrita e a começar a escrever um texto é a motivação, a razão para escrevê-lo. Sabemos que muitos são os motivos que levam as pessoas a produzir textos, por exemplo, emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar emoções ou sentimentos, relatar experiências, narrar uma aventura. No programa, esses motivos serão explorados e traduzidos para situações didáticas de sala de aula.

Articulando-se situações cotidianas dos estudantes com as atividades realizadas em sala de aula, oportuniza-se a estes, o desenvolvimento da condição crítica para ler e compreender o mundo e a alfabetização. Então, “é um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 2008, p.11)

O professor, outro agente do processo de ensinagem² também é destacado no programa. É reconhecido como condutor das situações educacionais e por isso tem suas experiências anteriores valorizadas; suas concepções sobre os processos de ensino- aprendizagem e suas práticas educativas são objeto de estudo que, através da fundamentação teórica, tem a oportunidade de comparar a própria prática com novas experiências propostas e refletir sobre essas experiências; dispor de critérios para a elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno, com o propósito de identificar o tipo e a intensidade de apoio de que ele necessita para progredir; reorientar e reordenar as práticas, bem como a escolha e seleção de estratégias de ensino.

Identificadas as possibilidades de, se não sanar, pelo menos amenizar as dificuldades dos professores responsáveis pela fase de escolarização da alfabetização, aceitou-se o desafio de participar da capacitação oferecida pela SEDUC/POROTO VELHO/RO. Foram quatro encontros durante o ano de 2009, em Ji-Paraná, com duração de cinco dias cada um, perfazendo uma carga horária total de 160 horas.

Nos encontros, foram estudados os cadernos do programa, as teorias que fundamentam o desenvolvimento do mesmo, analisadas suas atividades, apontando-se comprometimentos em algumas atividades uma vez que estas não estavam coerentes com as concepções teóricas balizadoras do programa e a fase de desenvolvimento cognitivo das crianças em fase de alfabetização.

Vale salientar que este programa fora desenvolvido para alfabetização de crianças, mas nada impediria a sua adaptação e adequação para alfabetização de jovens e adultos.

Seu desenvolvimento em Machadinho D'Oeste/RO almejava a ampliação dos conhecimentos específicos do público alvo sobre a fase da alfabetização e suas implicações na prática pedagógica com vistas a melhorar a qualidade da educação, pois, ao promover a aquisição de novos conhecimentos aos professores, o PRALER também poderia possibilitar segurança e prazer para assumirem a docência na alfabetização.

² Em Docência no Ensino Superior, Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam o termo ensinagem enquanto oportunidade de entender a natureza do ensinar, que necessariamente, enquanto atividade social tem como compromisso assegurar que todos aprendam à medida que a escolaridade contribui para a humanização e, portanto, para a redução das desigualdades sociais. Então, [...] “o conceito de *ensinagem* comporta em si a superação da falsa dicotomia, pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos” (p. 204)

O PRALER foi oferecido a todos os professores da rede estadual de ensino que trabalhavam com turmas de 1º ao 5º ano com formação em Pedagogia. A REN e a formadora divulgaram o programa em uma aula denominada aula inaugural na qual compareceram diretores, coordenadores pedagógicos e professores interessados. A pauta da apresentação do PRALER constava de um momento de acolhimento e reflexões sobre a alfabetização. Em seguida, apresentou-se a estrutura do programa de formação continuada com posterior espaço para perguntas e esclarecimento das mesmas. Neste mesmo dia, um cronograma de ações fora distribuído entre os presentes com datas pré-determinadas dos encontros e sessões presenciais. Considera-se importante destacar que a adesão ao programa foi espontânea, não havendo por parte da REN nenhuma exigência de obrigatoriedade para que os professores participassem.

Na aula inaugural, compareceram 11 pessoas que auxiliaram na divulgação do referido programa nas escolas que trabalhavam o que possibilitou o atendimento de 34 pessoas inscritas. As inscrições foram feitas nas escolas durante a segunda quinzena de março. Assim, o público alvo constituiu-se de 34 professores sendo que 33 eram da rede estadual de educação; uma professora era da rede particular de ensino. Dentre os professores da rede estadual, constavam profissionais estatutários e celetistas, o que consideramos um avanço nessa formação continuada, uma vez que em outras formações oferecidas os professores celetistas não eram autorizados a participar dos referidos programas.

As escolas estaduais nas quais os professores cursistas trabalhavam são: Escola Estadual Alberto Nepomuceno, Ayrton Senna, Professora Maria Conceição de Souza e CEEJA Paulo Freire. A escola particular que trabalhava a professora supramencionada é a Escola Mundo da Criança.

Este programa do governo federal foi desenvolvido conforme estrutura definida em seu guia do formador, a seguir descrita:

O programa de formação de professores – PRALER – será desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial, e na perspectiva da formação contínua em serviço, o que possibilita ao cursista conciliar os estudos com o trabalho. Mescla atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais (Sessões Presenciais Coletivas). A tecnologia educacional adotada tem como ponto-chave a produção de materiais impressos, orientados para alcançar os objetivos de aprendizagem do programa. Os materiais impressos são os guias, manuais e cadernos de teoria e prática que incluem métodos e técnicas especiais de instruções, redação e comunicação, bem como sistemas

estratégicos essenciais de apoio à aprendizagem do cursista. (BRASIL, 2006, p.6)

O PRALEER procura garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de três ações sistêmicas e estratégias de estudo individuais a distância e atividades presenciais, individuais ou coletivas, coordenadas pelo formador: formação continuada do formador e do professor cursista; sistema de avaliação do programa; atividades de apoio à aprendizagem dos alunos .

Na formação continuada do formador e do professor cursista, que é a 1ª ação, realizam-se atividades de formação continuada do formador, atividades individuais a distância para o professor cursista e sessões presenciais coletivas. Na segunda ação – sistema de avaliação do programa- contempla-se a avaliação do desempenho escolar dos alunos, avaliação do desempenho dos professores e a avaliação institucional do programa. A terceira ação – atividades de apoio à aprendizagem dos alunos – traz material didático-pedagógico com sugestões de planos de aulas com atividades para serem aplicadas aos alunos dos professores cursistas. Vale destacar que os primeiros contatos entre esta pesquisadora e os sujeitos da presente pesquisa se deram durante as sessões presenciais do programa e que os questionamentos oriundos das mesmas, feitos durante tais encontros fomentaram a decisão de aprofundar estudos sobre as dificuldades sobre alfabetizar, relatadas pelas cursistas, já na primeira sessão presencial.

Para possibilitar os estudos teóricos e a execução das atividades propostas pelo programa, os professores cursistas receberam um CD, contendo todo o programa organizado em 6 cadernos de Teoria e Prática - TP, 01 Guia Geral, 01 Manual Geral do Formador; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão professor; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão dos alunos. Uma grande dificuldade encontrada pelo formador, tanto quanto pelos cursistas, foi a ausência deste material impresso visto que o MEC não o disponibilizou mais, alegando o custo elevado e, muitos professores tiveram resistência em estudar os conteúdos das sessões presenciais, realizar as atividades individuais (exigência para promover discussões nas reflexões sobre a prática) o que empobreceu o avanço na aquisição de novos conhecimentos.

Os encontros das sessões presenciais aconteceram quinzenalmente, com a duração de 3 horas, nos turnos vespertino e noturno, na Escola Estadual Alberto Nepomuceno. Essa escola foi escolhida por ser central e com dependências físicas

mais adequadas para atender a demanda do programa. No vespertino, eram atendidas seis professoras e no noturno, vinte e oito. As sessões presenciais eram divididas em cinco momentos:

1. Retomando a unidade – que consistia na introdução ao tema, esclarecimento dos objetivos da sessão, retomada dos conteúdos e experiências da unidade; motivação. Neste momento, o formador retomava os resumos das três seções da unidade, pois cada uma das 16 unidades era subdividida em três sessões.
2. Comentando a investigação da prática – na investigação da prática, os professores cursistas tinham a oportunidade de refletir sobre a relação teoria e prática, pois na medida em que realizavam atividades com seus alunos, monitoradas pelos conhecimentos discutidos nas sessões presenciais, verificavam a funcionalidade da mesma ou não. Os comentários sobre a realização das atividades tornavam esses momentos ricos e também era distribuída a investigação da prática da unidade posterior bem como o recolhimento da anterior.
3. Desenvolvendo a Sessão Presencial Coletiva – utilizando de metodologia diversificada e motivadora o formador apresentava *slides* com esquema ou resumo dos temas a serem estudados como central da unidade.
4. Vivenciando os Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) – neste momento, o formador avaliava a utilização dos AAA pelos professores cursistas em sala de aula; era observado quem estava aplicando os AAA nas aulas, com uma mostra de alguns resultados dos alunos, solicitando crítica, perguntando o que, na opinião deles, deveria ser mudado, caso aplicassem novamente os exercícios.
5. Avaliando Nosso Trabalho - que consistia na parte final da sessão quando eram avaliadas as atividades realizadas na sessão e se tinham sido ou não alcançados os objetivos propostos.

Esta avaliação seguia uma orientação de dez características a seguir relacionadas: explicitação dos objetivos da sessão ou unidade (cartaz ou transparência); explicitação das estratégias que serão usadas na sessão (cartaz ou transparência); respeito aos tempos estipulados; realização de mediações

adequadas ao longo do desenvolvimento da sessão; clareza nas instruções orais; capacidade de replanejamento, garantindo os objetivos; escuta sensível: capacidade de ouvir, entender, valorizar, sistematizar as contribuições dos professores, ser empático e saber se colocar no lugar do outro; dinamização dos grupos na realização das atividades; reflexão e promoção da discussão sobre os produtos e respostas dadas pelos grupos e professores cursistas; realização do fechamento dos trabalhos com avaliação colaborativa e aberta sobre o encontro.

O formador também realizava plantão e acompanhamento pedagógico (observação da prática pedagógica) dos professores cursistas. No princípio, apesar de terem concordado com as visitas do formador, alguns professores não se sentiam à vontade com a presença do mesmo em suas aulas. Mas, com o tempo, as dificuldades foram vencidas e o que era um momento entendido como fiscalização passou a ser visto como oportunidade de conversar sobre o processo pedagógico, desabafar angústias, compartilhar avanços e desenvolver vínculos de amizade.

Alguns professores convidavam o formador a comparecer em sua turma mesmo em dia diferente daquele agendado previamente. Outros professores solicitavam sugestões de atividades e buscavam-na na casa do formador.

A avaliação, outro momento significativo no programa, merece destaque, pois permitiu a existência da práxis o que, entende-se ser oportuno para melhoria de qualquer atuação pedagógica. Refletir sobre seu fazer pedagógico é condição angular para todo educador que deseja cumprir com sua função de agente transformador.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.38)

Constituída em três momentos, a avaliação no PRALER permitiu o repensar crítico e tantas vezes doloroso dos cursistas e formador. Ao avaliar o desempenho escolar dos alunos, o Programa oferece diretrizes para os professores cursistas realizarem avaliações diagnósticas e processuais durante o ano letivo, orientando-os especificamente por meio do Caderno Teoria e Prática sobre Avaliação e nos demais Cadernos de Teoria e Prática. Assim, os professores cursistas detectavam avanços e inércias de seus alunos. Esses momentos, bem ricos em trocas de

experiência, favoreceram a disseminação de muitas angústias apresentadas pelos professores.

A avaliação do desempenho dos professores visava ao mapeamento do desenvolvimento profissional e contínuo durante o programa. Com caráter dinâmico, visava, ainda, detectar os avanços e as necessidades de intervenções para correção dos percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação dos professores. Sendo um processo formativo, mantinha o foco na perspectiva qualitativa, permanente e contínua da avaliação. As avaliações processuais eram realizadas através das Sessões Presenciais Coletivas pelo material que produziam, pelo desempenho nos encontros e na Investigação da Prática e atividades didático-práticas realizadas no período do curso.

Uma fala que mereceu atenção do formador destacou-se pela verdade dura externada por uma professora, que angustiada por ter assumido uma turma de primeiro ano disse: *Não sei trabalhar com esses bebês. Tudo que eu falo eles choram. Se mando sentar, choram! Se mando fazer a atividade, choram! Descobri que tenho no meu diploma uma habilitação para lecionar para turmas de alfabetização, mas não sei alfabetizar.*³ Este desabafo também foi o responsável pela decisão da formadora em participar do processo de seleção do Mestrado em Educação, visto como uma oportunidade para aprofundar estudos sobre essas dificuldades da docência, especificamente para a docência alfabetizadora.

O que incomodava a pesquisadora era o fato de, mesmo já tendo frequentado uma graduação, passado por uma formação inicial que deveria oportunizar os primeiros conhecimentos sobre a fase inicial da escolarização, a maioria das professoras afirmavam, em seus depoimentos, sentirem-se totalmente incapazes de lecionar para o 1º e 2º anos do ensino fundamental. Se aprovada no processo de seleção supramencionado, iniciaria, então, os estudos com as professoras que atuavam nas turmas de 1º e 2º ano, uma vez que o PRALER foi oportunizado para todas as professoras do ensino fundamental de 1º ao 5º ano.

Diante do exposto, esses momentos de avaliação também se tornaram campo de aliviar a angústia muitas vezes trazida já desde a formação inicial.

³ Fala da professora S. G, na primeira sessão presencial do PRALER, na Escola Estadual Alberto Nepomuceno, no ano de 2009, quando participava da dinâmica para expressar o porquê de estar participando da referida formação continuada.

As Investigações da Prática eram analisadas e comentadas pelo formador. O formador analisava a produção do professor cursista e registrava as suas reflexões sobre conceitos abordados e orientações quanto a possíveis melhorias e avanço no desempenho. O professor cursista também organizava uma coletânea dos trabalhos e atividades produzidas pelos seus alunos como parte de sua Investigação da Prática. Além disso, os professores cursistas realizavam a autoavaliação.

A avaliação institucional do programa constituiu um momento onde todos os atores do programa participaram de uma autoavaliação e de avaliação dos demais agentes, fornecendo dados processuais da execução do programa, seus pontos positivos e os pontos a melhorar e, no término do curso, os participantes com frequência de 75% ou mais foram certificados com documento emitido pela Secretaria de Educação Estadual, constando o conteúdo programático e a carga horária.

Os temas estudados no programa favoreceram a aquisição de conhecimentos significativos e adequados para fundamentar a prática dos professores. Vale destacar que o formador alterou a sequência dos temas apresentados nos cadernos de Teoria e Prática por compreender que a forma como vieram dispostos no programa dificultava a didatização dos conteúdos. Esta didatização se fez necessária, primeiro, porque os temas eram extensos, complexos e o tempo era curto para aprofundá-los; segundo, porque muitos professores não liam as unidades previamente definidas, o que dificultou o avanço da apresentação teórica feita pelo formador. Esta situação exigia que o mesmo retomasse conceitos e abordagens elementares, impedindo o avanço nas reflexões posteriores.

Outra modificação feita pelo formador foi a introdução de temas que não foram contemplados nos cadernos do programa e que eram fundamentais para uma prática pedagógica qualitativa e que entendesse o aluno de maneira holística. Assim, Educação Psicomotora, Temas Transversais e os Referenciais Curriculares de Educação Infantil também foram estudados nas sessões presenciais.

Foram quinze encontros realizados durante o ano e os temas: Referenciais Curriculares de Educação Infantil, Educação Psicomotora, Temas Transversais, A Descoberta da Leitura e da Escrita, Do Texto à Sílabas, Leitura e Produção de Texto, Escrever Cada Vez Melhor, A Alegria de Ler e Aprender e Avaliação e Projetos na Sala de Aula foram distribuídos entre os mesmos.

Esse trabalho de intervenção voltou-se para o favorecimento do acesso a conhecimentos necessários à docência nas séries iniciais do ensino fundamental, especificamente, com as turmas de 1º e 2º anos – turmas que iniciam o processo de alfabetização, entendido aqui na perspectiva do letramento, para a melhoria da prática pedagógica dos professores cursistas que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental através da práxis.

A realização das oficinas nem sempre aconteceu nas datas pré-determinadas no cronograma, sendo as sessões realizadas imediatamente após a data não cumprida. O formador enviava um comunicado às escolas e era avisado da troca de datas.

O trabalho aconteceu diferentemente nos dois grupos. No turno vespertino, que contava com um grupo menor de participantes, as discussões teóricas não eram bem aproveitadas, pois se percebia uma necessidade das cursistas em receber atividades prontas para serem aplicadas em sala. A falta de hábito de estudar sobre os fundamentos da prática educativa dificultou a algumas delas entender a proposta do programa, mas depois de alguns encontros, demonstraram vontade em participar ativamente das discussões. Eram assíduas, apesar de não realizarem as atividades propostas pelo formador. No turno noturno, a turma era maior e as discussões eram muitas vezes calorosas. Gostavam do momento de apresentação da teoria, realizavam quase todas as atividades individuais e eram responsáveis na realização das atividades diagnósticas feitas com os alunos.

O momento de apresentar e discutir as atividades diagnósticas era rico em conhecimentos e os professores cursistas trocavam experiências na resolução de situações identificadas como problemas tanto em um turno quanto em outro.

Destaca-se o fato de que, por vezes, os participantes produziam discursos revoltados com a condição do ser professor, queixando-se da dificuldade para estudar após oito horas de trabalho ou dois turnos na regência, bem como da impossibilidade de realizar as atividades em casa, devido ao acúmulo das tarefas docentes (provas, atividades para corrigir, planejamento para fazer), as tarefas domésticas e as obrigações de mãe e esposa, pois muitas não dispunham de condição financeira para pagar auxiliares domésticas.

Alguns momentos das sessões presenciais se assemelharam a sessões de terapia, nos quais as angústias e raivas eram externadas, contribuindo para aliviar o peso que muitos professores cursistas carregavam com a cobrança pertinente ao

ofício de ser professor. Percebeu-se também que muitos não compreendiam este ofício uma vez que buscaram tal carreira por não ter outra opção de trabalho. Assim, negavam-se a aceitar comprometimentos inerentes à função do professor.

Na exploração da temática Educação Psicomotora, os professores cursistas falaram da satisfação em estudar tal assunto uma vez que puderam compreender a importância do trabalho desse conteúdo com os alunos e sua consequência na aquisição da leitura e da escrita. Para algumas, este conteúdo era totalmente desconhecido.

Na construção de brinquedos recicláveis, quando se trabalhou o tema brinquedos e brincadeiras, simulou-se uma aula com crianças onde o formador era o professor e os cursistas os alunos, confeccionando brinquedos com jornais, barbantes, papéis coloridos, realizando brincadeiras pedagógicas e divertidas, na opinião unânime dos cursistas.

Percebemos, então, que os professores cursistas adquiriram novos conhecimentos que, se não foram suficientes para resolver todos os problemas encontrados em suas práticas pedagógicas, pelo menos, serviram para abrir-lhes novas perspectivas de crescimento. A maioria descobriu a importância do refletir sobre a prática sempre fundamentada em uma abordagem teórica, pois nos encontros discutiu-se muito sobre o agir somente a partir do senso comum e seus riscos e perigos para uma educação de qualidade.

Apesar de ter acontecido algumas desistências pelo percurso do programa, vinte e oito cursistas concluíram os encontros e serão certificados pela Secretaria Estadual de Educação.

No decorrer de todo o processo do desenvolvimento do programa PRALER, muitos desafios foram vencidos. O primeiro deles foi a adesão dos professores, uma vez que outras capacitações já tinham sido ofertadas sem, no entanto, ter boa aceitação como o PRALER. A própria formação continuada consiste em outro desafio, pois conforme relatado, muitos professores enfrentam uma jornada extensa de trabalho.

A partir dessa experiência, despertou-se nos professores cursistas o interesse sobre a necessidade de se reservar momentos para reflexões sobre o fazer pedagógico, sobre o ofício do professor, suas necessidades e prioridades.

A percepção da necessidade de políticas públicas que contemplem a valorização profissional do professor é um assunto latente nos discursos dos

professores cursistas que, somados aos discursos de tantos outros professores do Brasil, expressam um desejo de melhorar a qualidade da educação.

II SEÇÃO

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO TEÓRICO.

2.1. Conceituando Alfabetização e Letramento.

Os conceitos fundamentam as buscas por conhecimento e esses são construídos em circunstâncias sociais e históricas e, por isso, surgem novos conceitos, outros evoluem, transformam-se, modificam-se. Nesta pesquisa, a alfabetização é compreendida enquanto ação libertadora, vez que possibilita aos sujeitos aprendentes da leitura e da escrita condições de usarem os conhecimentos adquiridos para entenderem as diferentes mensagens que circulam na sociedade bem como os diversos discursos. Por isso, precisaremos compreender as teorias, definir termos, conceitos e relacioná-los com as transformações ocorridas na sociedade a partir de um diálogo com as concepções teóricas necessárias para fundamentar a formação docente comprometida com uma educação libertadora e mais especificamente, com a fase da alfabetização.

A leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade, exercendo a cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda vida, vivenciando experiências diversificadas e enfrentando os desafios advindos das novas tecnologias da informação e da comunicação e da diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade atual.

A alfabetização é, então, entendida como uma das fases escolares mais significativas para o educando, uma vez que é nesta etapa que a pessoa se descobre capaz de realizar os diversos tipos de leitura de mundo e da linguagem escrita, fazendo suas escolhas e sendo protagonista de seu projeto de futuro. Alfabetizar é possibilitar à pessoa o entendimento do mundo, pois as práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade.

Sendo o alfabetizar (-se) um ato criador e político, ele permite a interação dos educandos com os outros e com o mundo, possibilitando-lhes liberdade de ver e perceber o mundo através das diferentes leituras; liberdade para se posicionarem criticamente frente às circunstâncias da vida cotidiana, na luta pela garantia dos direitos de cidadão; liberdade de ler e escrever suas histórias como protagonistas de uma vida digna e equânime. A alfabetização, portanto, deixa de ser um conjunto de práticas repetitivas, cumulativas e mecânicas para ser compreendida na perspectiva do letramento. Assim, é significativo compreendermos o conceito de alfabetização e letramento bem como a relação existe entre ambos e o que tal entendimento pode influenciar em transformações da prática docente do(a) alfabetizador(a).

A alfabetização “é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.” (CAGLIARI, 1998, p. 12) e vem neste tempo, sociocultural e histórico, se modificando em termos conceituais e metodológicos.

O significado do termo alfabetização está diretamente relacionado aos paradigmas educacionais de determinado tempo histórico e isso altera significativamente sua definição. Com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da leitura e da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que provocou o surgimento de práticas de alfabetização.

Cagliari (1998, p. 14) afirma que “ser alfabetizado em épocas primitivas significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los”. Para os gregos, era uma tarefa de grande alcance popular e, na idade Média, aprender a ler e a escrever significava saber o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações. O autor ainda destaca os novos significados da alfabetização com o surgimento das cartilhas que enfatizavam atividades escolares e que privilegiavam o ensino em detrimento da aprendizagem. Apareceram as palavras chave, as famílias silábicas e geradoras de palavras e os textos elaborados somente com as palavras estudadas.

Nesse percurso histórico, Cagliari (1998, p. 31) realça um crescente número de professores

que estão conduzindo um processo de alfabetização diferente do método das cartilhas, procurando equilibrar o processo de ensino com o de aprendizagem,[...] ensinado o alfabeto, as relações entre letras e sons, os

diferentes sistemas de escrita que temos no mundo em que vivemos, a ortografia [...] trazendo para o trabalho de alfabetização um esforço concentrado na aprendizagem da escrita e da leitura como decifração da escrita e do mundo através da linguagem.

e, assim, nos apresenta sua concepção de alfabetização num retrospecto histórico bem como as modificações que tal conceito sofreu até os dias atuais. Propõe também uma nova maneira de trabalhar o processo de alfabetização e mostra que o segredo da alfabetização é saber ler.

[...] no processo de alfabetização, o professor poderia prescindir do ensino da escrita, mas não da leitura. Em outras palavras, a alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita. (CAGLIARI, 1998, p. 113)

Em “Alfabetização & Linguística”, Cagliari (1988) realiza um estudo da natureza, funções e usos da linguagem – questões linguísticas - na alfabetização. Destaca que a alfabetização é um dos momentos mais importantes da formação de uma pessoa, uma vez que nesta fase a pessoa se apropria de conhecimentos que lhe permite ser agente em seu meio sociocultural. Alerta para questões ideológicas de submissão presentes na escola e diz que esta “usa e abusa da força da linguagem para ensinar e para deixar bem claro o lugar de cada um na instituição e até na sociedade.” (CAGLIARI, 1998, p. 25)

O estudo da linguagem enquanto construção social ganha destaque nesta pesquisa, fundamentada nas reflexões deste autor que aponta a aquisição da leitura e da escrita como um fator de inclusão ou exclusão social. Ao apresentar as funções da linguagem, Cagliari traz contribuições relevantes aos educadores alfabetizadores, pois desvenda intenções presentes, porém escondidas nos discursos das pessoas. “Quando as pessoas falam, não pretendem sempre e só transmitir informação, conhecimento novo.” (1998, p.77) Expressão como “cale a boca”, na visão do autor, pode ter sentido de ameaça e não só de uma ordem. A promessa, a mentira, as ofensas são construções linguísticas que funcionam como instrumento de dominação e a própria linguagem, então, é este instrumento.

[...] a linguagem tem funções muito especiais. Às vezes é um exercício de poder de uns sobre os outros. Através dela podemos convencer as pessoas, aliviar seus traumas, como nos divãs dos psiquiatras e psicólogos, condicionar os telespectadores a comprar um sabão em pó ou uma escova de dente. Pode-se relatar uma história omitindo fatos para que o ouvinte

pense que sabe tudo e na verdade adquira um conhecimento falso, porque incompleto. (CAGLIARI, 1998, p. 78)

Vemos, aqui, que Cagliari preocupa-se com a função ideológica da linguagem. Ao ter conhecimento da linguagem com instrumento de poder, o alfabetizador tem a possibilidade de conduzir sua prática docente em busca de uma educação inclusiva, tornando os alfabetizados leitores críticos.

Leite (1993, p. 83) descreve o trabalho tradicional da alfabetização escolar, com as seguintes características:

centrado basicamente na cartilha; conteúdos ordenados de forma rígida, numa sequência de complexidade crescente, segundo concepções do adulto; ritmo controlado pelo professor; atividades sem sentido, descontextualizadas e artificiais (ex: cópia pela cópia); cerceamento da espontaneidade dos alunos; ênfase no aspecto formal da escrita em detrimento do processo de expressão (ex: a grande preocupação é com os erros ortográficos) etc.

Já Justina (2004, p. 4) define alfabetização como a área que trata da aquisição da leitura e da escrita. E Soares (1985, p. 20) conceitua alfabetização a partir da origem da palavra:

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; [...] Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita.

Continuando sua definição, Soares apresenta como foco da alfabetização

o processo de construção do sistema de escrita, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas.(SOARES, 2004, p. 11)

Ao especificar o momento da alfabetização como ora exposto, a autora o define como “a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação.” (SOARES, 2004, p.15). A preocupação de Soares é resgatar a importância da alfabetização na prática docente, pois, com o surgimento das novas teoria cognitivas, alguns equívocos no entendimento das mesmas, (Construtivismo - Piaget e Sociointeracionismo - Vigotsky), desencadearam um esquecimento das atividades necessárias ao domínio da relação fonema x grafema que é específico da alfabetização.

Percebemos que os autores supracitados concordam em definir alfabetização como um momento específico de codificação e decodificação da leitura e da escrita. Porém, Leite enfatiza um lado negativo da prática alfabetizadora caracterizada por ele como tradicional enquanto Kleiman, Soares e Cagliari conceituam esse momento sem desmerecer a importância do aprendizado da relação do sistema fônico com o sistema gráfico e até o valorizam, considerando-o imprescindível para a prática social da leitura e da escrita.

De maneira geral, a alfabetização acontecia separando os sujeitos dos usos sociais da escrita, numa prática descontextualizada das práticas sociais cotidianas. À medida que novas condições sociais passam a exigir o uso da leitura e da escrita, novas demandas se configuram: ler e escrever não podem mais ser apenas codificação e decodificação dos símbolos escritos; é preciso apropriar-se de competências para usá-los em práticas sociais.

As contribuições da psicogenética, desenvolvida por Emília Ferreiro, psicolinguista argentina que com o auxílio da teoria construtivista⁴, desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, o que levou os educadores a rever radicalmente seus métodos, foram significativas para novas posturas dos docentes, pois levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento – daí a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática docente de quem alfabetiza é transferir o foco do processo educativo do conteúdo que é ensinado para o sujeito que aprende e como ele aprende.

As descobertas de Emília Ferreiro apontam níveis de evolução da escrita considerados como hipóteses (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética) pelas quais as crianças passam, elaborando mecanismos internos, ideias próprias sobre o sistema da escrita. Reinterpretam os conteúdos ensinados e, com o auxílio e intervenções de um mediador, que no nosso caso é a professora alfabetizadora, evoluem e compreendem a relação entre linguagem oral e escrita. Nessas elaborações hipotéticas, as crianças vão se relacionando mais intensamente com as produções escritas que circulam nos meios sociais, apropriando-se das estruturas

⁴ Campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança - ou seja, de que modo ela aprende. As pesquisas de Emilia Ferreiro que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita.

formais, sistemáticas e às vezes, arbitrárias da língua escrita, o que ocorre na fase alfabética, mediado pelo professor.

Essas novas teorias trouxeram transformações para a prática educativa dos alfabetizadores, inserindo em suas atividades, o uso de diferentes gêneros textuais visto que muito se discutiu sobre o ambiente alfabetizador no qual todos os sujeitos interagem antes mesmo de iniciarem a vida escolar.

A partir da interação das crianças com os materiais da cultura escrita, e não somente com os textos das cartilhas e exercícios de prontidão, as atividades para alfabetizar ganharam uma dimensão social, impulsionando os estudos sobre o termo letramento.

O termo letramento é objeto de estudos recentes (pouco mais de 20 anos) e alguns autores o conceituam a partir de compreensões diferentes. Kleiman (1995,p.29) o define como o

conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos[...] É o conjunto de práticas do indivíduo ou grupo social, relacionadas com a escrita determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais.

Tfouni (1995, p. 38) destaca “uma teoria do letramento que não esteja voltada apenas para a aquisição da leitura e da escrita, e também que tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça.”

Outro conceito de letramento, encontrado em Rojo (2009, p. 99) diz que o

significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos [...]

Além disso, a autora considera importante o uso do termo *letramentos múltiplos* visto que, diante da diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade atual, o termo explica melhor esta variedade de gêneros textuais.

Kleiman (2001, p. 17) observa que “a palavra letramento não está dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito.”

Em seguida, aponta dois modos de pensar o letramento:

o 'modelo autônomo' e o 'modelo ideológico'. O primeiro caracteriza-se por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento, quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social). Por outro lado, o modelo ideológico estabelece que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos dos contextos, instituições e esferas sociais em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2001, p. 17)

Soares (1999) apresenta um estudo sobre o termo letramento, onde resgata a origem desta palavra e apresenta a necessidade da criação da mesma para significar

estado ou condição de uma pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada. (SOARES, 1999, p. 36).

Geraldi⁵ (2010, p. 5) apresenta reflexões sobre “a possibilidade do conceito de letramento ser ou já estar gaseificado, uma vez que o mesmo se refere às respostas adequadas às exigências e demandas sociais de uso da leitura e da escrita” e diz que o termo variará adequadamente segundo as exigências e demandas das práticas sociais. Destaca, também, numa crítica ao conceito de letramento em Soares (1999, p. 24) quando diz que “numa sociedade letrada ninguém estaria fora do letramento” e que o conceito preenche tudo e nada ao mesmo tempo, o que o tornaria desnecessário. Vejamos o texto de Soares a seguir:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escreve, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1999, p. 40).

Questionando a emergência do conceito de letramento, nos estudos sobre a aquisição e circulação da língua escrita, Geraldi pergunta se o aparecimento do termo letramento “é consequência de novos fatos sociais e discursivos e se o conceito de letramento torna obsoletos ou impõe re-significações a outros conceitos?” (GERALDI, 2010, p. 4)

⁵ Texto apresentado em sessão especial da Anped/2010.

Ao refletir sobre a amplitude do termo letramento, o autor avança em considerações e diz que letramento “pode referir a estado ou condição; a habilidades e aptidões; a processo; a uso de habilidades de leitura e escrita (o que quer que isso signifique!.)” (GERALDI, 2010, p. 8).

Sem querer entrar no mérito da questão, uma vez que não é esse o nosso propósito nesta pesquisa, consideramos que as polêmicas, os embates e os questionamentos teóricos são sempre oportunos, desde que tragam a possibilidade de reflexões sobre a prática. Uma coisa é certa – melhor do que os conceitos e/ou definições, são os resultados alcançados mediante o propósito de atingir a meta, no caso, propiciar o domínio do código e a continuidade do uso social da leitura e da escrita.

Soares ainda apresenta reflexões sobre o surgimento de estudos concomitantes, em meados de 1980, em diversos países como França, Estados Unidos, Portugal e Brasil para nomear as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

Assim, descreve a evolução dos termos *litteracia* (Portugal), *letramento* (Brasil), *illettrisme* (França) e *literacy* (Estados Unidos) em diferentes contextos socioeconômicos, culturais e geográficos, chamando atenção para o foco que este estudo ganhou neste tempo e lugares. É importante destacar que a questão fundamental deste estudo centra-se sobre o domínio de competências de leitura e de escrita para além da capacidade de ler e escrever, sem desmerecer a importância de se aprender as relações convencionais entre fonemas e grafemas.

Percebemos que são diversos os entendimentos sobre o conceito de letramento; entretanto, destacamos que a importância da inserção deste termo no contexto da educação, em especial da alfabetização, foram as transformações às práticas docentes dos (as) alfabetizadores(as), fazendo-os(as) substituir, em muitos casos, os usos de textos cartilhados e adotarem a diversidade textual o que, ao nosso ver, representa um avanço, uma vez que tornou as atividades didáticas contextualizadas com a prática social.

Alfabetização e letramento são diferentes, apesar de um estar relacionado com o outro. Quando tratamos de dizer que acreditamos numa alfabetização na perspectiva do letramento pretendemos evidenciar o entendimento de que uma pessoa alfabetizada que domina os códigos de leitura e de escrita, que estabelece

relações entre grafemas e fonemas precisa também ser competente e dominar as práticas sociais de uso da leitura e da escrita visto que contemplamos uma alfabetização para a inclusão, para a cidadania.

Alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém, indissociáveis. Não há como pensar a alfabetização desvinculada do letramento, pois aquela precisa estar a serviço do letramento. São as necessidades de uma sociedade que se torna cada vez mais grafocêntrica que impulsionam o aprimoramento dos usos sociais da leitura e da escrita. O que é preciso reconhecer é que alfabetização e letramento não podem ser dissociados porque

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Alfabetização e letramento, portanto, passaram a caminhar lado a lado, sendo importante nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ter entendimento claro de seus significados, diferenças e relações, pois os docentes precisam reconhecer que exercem um papel imprescindível na conquista de direitos de seus alunos, quando os ensina ler e escrever.

É nesta dimensão que acreditamos numa alfabetização escolar libertadora, visto que as oportunidades de compreender as práticas sociais de leitura e escrita se apresentam concretamente e as condições de apropriação destes saberes oportunizadas pelo docente que compreende esta fase da escolarização, a conquista de direitos do cidadão.

2.2. A Formação de Professores (as) no Brasil.

Imbuídos de alguns esclarecimentos sobre os conceitos de alfabetização e letramento, o que nos permite vislumbrar algumas especificidades da fase da alfabetização escolar, trataremos de algumas reflexões sobre a formação dos professores no Brasil, com o objetivo de alcançar considerações significativas sobre a formação do pedagogo e especialmente sobre a formação do pedagogo alfabetizador.

O processo de formação de professores, hoje, constitui um dos grandes desafios para a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas na escola. São os professores e professoras que constituem elemento fundamental para se atingir os objetivos propostos pela educação por meio das políticas públicas. As reformas educacionais, portanto, são operacionalizadas pelos docentes e do conhecimento destes, sobre as questões teóricas que fundamentam a prática, depende o desenvolvimento da prática educativa.

Os estudos sobre a história da educação no Brasil, principalmente sobre formação dos professores, se referem, com frequência, à influência estrangeira que a permeou. Cumpre-se importante e significativa análise sobre a legislação que organiza, define e determina a formação de professores no Brasil e, especificamente, sobre a formação das professoras alfabetizadoras.

O termo professora alfabetizadora será adotado nesta pesquisa propositalmente, pois optamos em não usar o termo masculino genérico para destacar a predominância de mulheres na carreira do magistério e mais fortemente na alfabetização, o que resulta em características próprias do ser mulher que consciente ou inconscientemente, influenciam suas decisões nas atividades de docência.

Não é pretensão deste estudo delinear especificidades ou aprofundar análises sobre as questões de gênero que perpassam as questões da docência, o que caberia uma nova pesquisa, porém é necessário esclarecer que a construção do sujeito se dá a partir de conceitos, crenças, concepções, valores do que é ser mulher e qual a representação social que esta pessoa terá no contexto social.

As representações acerca do trabalho docente das professoras alfabetizadoras não são construídas individualmente, já que o ser humano é social por natureza. São construídas a partir do universo intelectual de seu tempo, das interações com o outro, das condições econômicas que dirigem o mundo, da história que vai sendo construída pelo sujeito e pelos outros.

A esposa, a dona de casa, a filha, a futura professora, a mulher, a estudante coexistem e enfrentam-se numa única pessoa, reorganizando e mobilizando convicções, crenças e valores e também o próprio modo de viver de cada um desses papéis sociais. (FONTANA, 2000, p. 86)

Também é importante conhecer as influências que as questões de gênero, de ser mulher, trazem para a prática docente, pois há uma relação de poder entre

educadora e estudantes que atravessa o processo de construção do conhecimento. Nos cursos de formação também existe essa relação de professor e educando. Desde a formação, as futuras professoras alfabetizadoras vão convivendo com situações limites e limitantes à sua condição de pertencer ao sexo feminino. As teorias aprendidas nos cursos de formação também são elaboradas, descobertas, defendidas a partir de um ponto de vista masculino ou feminino e trazem, em seu interior, marcas de gênero.

Dessa forma, como diz Fontana (2000, p. 95) “ser professora implica poder e autoridade, ainda que exercidos sobre crianças o que confere à mulher uma condição que ela não encontra em outras instituições.” Garantir a expressão “professora alfabetizadora” legitimará a representação das professoras que participaram deste estudo bem como da pesquisadora, objetivando, desde então, destacar a importância da consciência clara sobre o papel da educadora na construção do sujeito social.

2.3. Um pouco de história.

A colonização do Brasil pelos portugueses trouxe ou importou as questões culturais da Europa e, ao defrontarem-se os colonizadores com os indígenas, povos que já residiam no Brasil, impuseram um domínio escravizante que repercutiu desde hábitos alimentares até na forma de realizar a educação.

Quando os jesuítas chegaram por aqui não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos. Esse método funcionou absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando uma ruptura marca a História da Educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Se existia alguma coisa muito bem estruturada em termos de educação, o que se viu a seguir foi o mais absoluto caos. Tentaram-se as *aulas régias*, o *subsídio literário*, mas o caos continuou até a chegada da Família Real, fugindo de Napoleão na Europa, e resolvendo transferir a sede do Reino para o Novo Mundo.

Não se conseguiu implantar um sistema educacional aqui no Brasil com a vinda da família real, mas algumas contribuições importantes mudaram o cenário educacional. Foram criadas as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a

Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia.

Uma forte característica dessa época é a pouca importância dada à educação já que a primeira Universidade surgiu aqui no Brasil em 1934, sendo que já existia no México, em 1551.

A origem da educação no Brasil, então, foi marcada pela influência religiosa e o “Ratio Studiorum”⁶ balizava os princípios educativos que se propagavam.

A Companhia de Jesus fazia a defesa da transmissão oral e os sacerdotes eram preparados para educar os homens para se tornarem mais homens, desenvolvendo-lhes a memória, a vontade e a inteligência. Os pais da igreja [...] impuseram a necessidade de se fixar um corpo doutrinário, dogmas, culto e disciplina da nova religião. Criaram uma educação para o povo, que consistia numa educação catequética, dogmática, e uma educação para o clérigo, humanista e filosófico-teológica. (GADOTTI, 2001, p. 52)

Assim, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã cuja elaboração curricular valorizava o *trivium* (a Retórica, a Gramática e a Dialética) conjuntamente com o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia), as artes liberais.

Percebe-se, ainda, em práticas escolares, a influência dessa valorização das artes liberais não mais com a nomenclatura que tinham, mas com a nova denominação de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que tais disciplinas são consideradas, no meio educacional, mais importantes do que as demais.

Com a expulsão dos jesuítas, veio a reforma pombalina que desmantelou a estrutura jesuítica, implantando o ideário iluminista que propunha uma educação leiga, voltada ao progresso científico e à difusão do saber; e este ideário refletiu diretamente na educação brasileira e na formação dos professores.

No período imperial, a lei áurea da educação elementar, de 15 de outubro de 1827, é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Segundo esta lei, “os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas.” (VIEIRA, 2011, p. 31)

⁶O Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu, (Ratio Studiorum como se denomina) abreviadamente é o conjunto de normas criado por Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, responsável por intentar pelo mundo a tarefa de evangelização, e preceitua métodos de ensino, regras e diretrizes objetivas aos envolvidos no processo educativo jesuítico.

As primeiras escolas normais brasileiras, estabelecidas por iniciativa das províncias seguiram o modelo europeu (francês) e a formação cultural europeia era exclusividade das elites.

Em meados do século XIX, novos conhecimentos surgem, influenciando, do ponto de vista pedagógico e filosóficos, sendo estes primeiros baseados em Pestalozzi e Froebel e os segundos em Bacon e Locke. Os manuais didáticos, então, são elaborados, sob inspiração nos teóricos supramencionados, influenciando, mais uma vez, a formação dos professores brasileiros.

A Proclamação da República trouxe também influências com orientações positivistas e a prática educativa imitava o que ocorria nos Estados Unidos e na Europa. Não se considerava as peculiaridades do país, com suas diferenças regionais. Em termos legais, a Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino.

Com a consolidação do Estado republicano e inspiração do ideário iluminista, a questão da instrução pública ganha fôlego e aparece como direito de todos e dever do estado. Assim, o estado brasileiro pensou sua história na educação e uma política para formação de professores.

Na década de 30, um novo modo de produção econômica influencia os rumos da educação, pois o capitalismo ganhava força no mundo e foi um marco decisivo na organização política e econômica do estado brasileiro.

A burguesia se firmava enquanto classe e a força do capital emergia novos costumes, hábitos e necessidades. A revolução industrial exigia mão de obra especializada e a escola, então, deveria preparar as pessoas para atender ao mercado de trabalho. Surgem, assim, as escolas técnicas, fundamentadas nas teorias fordistas e tayloristas e acontece uma ruptura que iria marcar a educação no Brasil: divide-se o conhecimento teórico do prático; supervalorizam-se aqueles que pensam e menosprezam-se aqueles que executam.

Há uma discriminação em relação aos saberes técnicos e os interesses burgueses vão se consolidando por meio da supremacia do conhecimento científico, reservado para os integrantes da classe burguesa que viria a ser a classe dominante. Surge uma dicotomia entre o pensar e o fazer o que pode ser visto até hoje nas práticas educacionais.

Com o advento da escola nova e o Manifesto dos Pioneiros⁷, o ideário humanista se incorpora na educação e na formação de professores no Brasil, influenciado pelo conhecimento de outras ciências como a Psicologia. Pela primeira vez, a expressão dos interesses educacionais nacionais aproxima-se da ideia de “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país.” (SAVIANI, 2004, p. 33)

A Constituição de 1934 incorpora algumas reivindicações, defende o dever do Estado para educação elementar, além de garantir a gratuidade e a descentralização do processo educativo.

Com o Estado Novo, os professores são chamados a profissionalizarem-se a fim de atender as demandas pela educação primária. Então, atualiza-se a Lei Orgânica do Ensino Normal e promulga-se a do Ensino Primário com a finalidade de promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 começa a se delinear já nas décadas de 1930 e 1940 quando o sentimento nacionalista que pairava na sociedade e orientava as ações do governo precisava se firmar e, nesse contexto, a educação tem um papel relevante.

Uma lei de diretrizes e bases da educação tem a pretensão de pensar um projeto educacional em âmbito nacional. Assim, a formação de professores na lei supramencionada define em seus artigos 52 e 53 e estabelece que a formação dos professores para o ensino primário dar-se-á em escolas normal de grau ginásial e colegial e em seu artigo 59 define que a formação de professores para o ensino médio dar-se-á em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Não se explicita nenhuma abordagem sobre professores alfabetizadores o que deve ser entendida conjuntamente com o que preconizam os artigos 52 e 53. A própria lei não foi publicada de maneira integral, tendo sido revogados vários de seus artigos com a

⁷ Escola Nova na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil propagou-se o ideário escolanovista. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. O Manifesto dos Pioneiros, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

emenda nº 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior e facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho; e com a Lei nº 5.692/71 que alterou a denominação de ensino primário e médio para ensino de 1º e 2º graus.

Saviani, em sua obra *Política e Educação no Brasil* (2002), apresenta uma análise detalhada do processo legislativo que resultou nas principais leis que regeram a organização escolar brasileira na segunda metade do século XX, afirmam que a lei nº 4.024 sofreu fortes influências do neoliberalismo; essa tendência acabou por definir procedimentos e até mesmo propostas curriculares, uma vez que a escola era vista como responsável pela preparação das pessoas para a vida na sociedade. Assim, deveria preparar mão de obra para atender o mercado de trabalho.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, vieram modificações na organização educacional do Brasil e a formação de professores e especialistas foi, segundo esta lei, definida em níveis progressivos ajustando-se às diferenças culturais de cada região, com formação mínima para o exercício do magistério de 1º grau – 1ª a 4ª séries(Ensino fundamental) a habilitação específica de 2º grau(atual Ensino Médio) e para todo o 2º grau, habilitação específica obtida em curso superior.

Percebe-se um avanço em relação à Lei nº4. 024/61 quando se define melhor, com melhores critérios, a formação dos professores. Até contempla-se, é claro que de maneira tímida, a formação do pessoal docente do ensino supletivo, porém nada é reservado à formação dos alfabetizadores. Referências a respeito das características regionais são destacadas, valorizando as diferenças culturais.

Legislada em período de ditadura, esta lei cumpria a ação dos governos em relação à educação e é caracterizada como "repressão, privatização do ensino, exclusão das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de legislação educacional ampla e confusa." (GHIRALDELLI, 1990, p. 163)

No período militar, os fenômenos políticos são reflexos das forças econômicas e sociais vigentes, desconsiderando a ação dos sujeitos, como se estes não tivessem participação nesse processo. Dentro dessa perspectiva, a educação teria poder de conformar de maneira eficiente os sujeitos a um determinado modo de

produção, nesse caso, o capitalista e a formação de professores cumpriam as mesmas determinações.

No período de 1964 (pós-golpe militar) até, aproximadamente, 1985, a educação cumpriu efetivamente as ordens do governo que insistia em difundir nas escolas sentimento de nacionalismo e amor à pátria, evidenciando esta preocupação com disciplinas como: Moral e Cívica e agindo com repressão, proibindo qualquer ato de expressão livre por parte dos brasileiros.

Novos ares de democracia revivem no Brasil, ou adquirem novo fôlego, uma vez que o povo nunca se conformou com a ditadura militar. Músicas de protesto, passeatas, movimentos sindicais começam a ganhar força no final década de 70. O movimento operário renascia com fortes adesões grevistas; o AI-5 é revogado pelo presidente Geisel e, quando Figueiredo assume o governo em agosto de 1979, sanciona a Lei da Anistia que perdoou mais de quatro mil presos e perseguidos políticos. Assim, nomes políticos retornam ao Brasil, o que fortaleceu sobremaneira a resistência civil, aumentando a pressão pelo retorno à democracia.

Até que, em 1985, Tancredo Neves, eleito indiretamente, assume a presidência do Brasil, sendo, após 20 anos de regime militar, o primeiro presidente civil. Não governou por motivo de sua morte, mas abriu as portas para as eleições diretas, efetivando ao povo brasileiro o direito de eleger novamente seus governantes.

A constituição de 1988, capítulo III, que trata da Educação, seção I, em seu artigo 205, preconiza que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nos demais artigos que se sucedem, são levados em consideração: valorização profissional, planos de carreira para o magistério, autonomia das universidades, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, fixação de conteúdos, aplicação dos recursos financeiros e estabelecimento do plano nacional de educação. Em nenhum momento, apareceram definições, abordagens ou determinações sobre a formação profissional do educador.

Nesse clima democrático, a nova Lei De Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 seria elaborada, pautada na constituição brasileira. Desde sua formação, recebe fortes influências neoliberais, sendo seu texto definitivo bem diferente do

original. O sonho de uma lei criada pelo e para o povo sucumbe à pressão da força econômica do Banco Mundial. Há um forte apelo à participação efetiva dos educadores na escola. Os níveis de ensino são definidos em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, de Jovens e Adultos e Profissionalizante.

Em seu título VI, que trata dos profissionais da educação, a formação docente ganha novas diretrizes e vê-se a preocupação com a integração teoria e prática além do aproveitamento de experiências na formação. Há a exigência de nível superior para atuar na educação básica em curso de licenciatura. Porém, esta preocupação se revela nas evidências literárias da lei de maneira sutil, pois que

[...] fica evidenciada a presença de um discurso que é marcado por uma linguagem que define padrões, que re-semantiza significados, mas que se esvazia em si mesma, sem questionar o conhecimento, categoria fundante, a ser produzido e trabalhado na formação de professores, como uma teia de relações histórico-culturais, políticas, epistemológicas e éticas. (FERNANDES, 2009, p. 148)

O decreto Nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências, trata em seu artigo 3º da organização curricular dos cursos e impõem uma determinação: o graduando poderá escolher a etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica; ainda no parágrafo 1º deste artigo destaca-se a habilitação para atuação multidisciplinar e no parágrafo 2º há um evidente destaque para a formação em nível superior de professores para atuação destinada ao magistério na educação infantil e anos iniciais, em cursos normais superiores.

Posteriormente, tais cursos foram extintos, retornando à Pedagogia a função de formar professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com as novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, a tarefa de alfabetizar não é explicitamente abordada, mas há avanços quando

[...] a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. (BRASIL, 2005 p. 7)

Outro ganho é a exigência de, no mínimo, 300 horas de estágio curricular na Educação Infantil.

Podemos perceber que a formação de professores alfabetizadores ainda não é assunto específico em leis oficiais do governo, mas que vem ganhando reconhecimento, pois muitos cursos de formação continuada (PROFA, PRALER, PRÓ-LETRAMENTO) estão sendo ofertados para promover uma reflexão na prática educativa de quem tem a responsabilidade de ensinar a leitura e a escrita.

Outros documentos que delinham tratamento específico sobre a formação do pedagogo são os Pareceres CNE/CP nº05/20005, nº 01/2006 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Nestes documentos, destaca-se que “a formação oferecida abrangerá integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.” (BRASIL, 2005, p. 6)

As diversidades de concepções metodológicas e teóricas próprias da Pedagogia são compreendidas neste parecer como riqueza material e a formação do pedagogo de ter como referencia o respeito à convivência harmoniosa entre estas diversidades.

Os princípios que fundamentam a formação do pedagogo, segundo este parecer, são: conhecimento da escola enquanto instituição responsável pela promoção equânime de uma educação para e na cidadania; realização de pesquisas a fim de identificar nas práticas educativas, relações de poder; a participação na gestão de processos educativos com a perspectiva de uma organização democrática.

As aptidões requeridas deste profissional estão, assim, definidas nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2006:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação na organização de tarefas próprias do setor da Educação;

- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Dentre as muitas aptidões apresentadas no artigo 5º depreendem-se exigências ao pedagogo que vão desde uma atuação ética, com compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária até o desenvolvimento de um trabalho que respeite as diversidades sociais em prol do desenvolvimento das capacidades plenas dos aprendentes.

A organização curricular do curso de Pedagogia, segundo o parecer supramencionado deverá conter três núcleos responsáveis pela articulação dos saberes e conhecimentos que comporão o quadro curricular:

- 1º - núcleo de estudos básicos;
- 2º - núcleo aprofundamento e diversificação de estudos e,
- 3º - núcleo de estudos integradores.

As articulações pretendidas por cada núcleo permitirá o estudo da realidade educacional nacional sem perder de vista as especificidades locais além dos estudos de conhecimentos voltados para a área de atuação profissional e assuntos integradores da prática docente com o currículo. Entretanto, temas específicos sobre a formação das alfabetizadoras ou sobre saberes específicos da alfabetização não estão evidenciados nestes documentos.

Cumpre-nos dizer, portanto, que a formação do pedagogo, bem mais do que transmitir conhecimentos precisa oportunizar a este profissional as condições de aprender a aprender, a partir de situações de sua vivência docente, num movimento reflexivo de sua ação.

2.4. Novas exigências para a formação docente.

A formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não atende às necessidades da sociedade atual, pois muitos são os desafios que se colocam diante destes profissionais. Desde a luta contra um sistema capitalista que contribui para disseminação de valores excessivamente competitivos e individualistas até a jornada exagerada de trabalho como alternativa para uma melhor remuneração financeira, sem contar, os dados reveladores da falta de qualidade da educação.

Dados estatísticos dão conta de resultados assustadores sobre a qualidade da educação, especificamente sobre a alfabetização. Segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa, 52% dos brasileiros que estudaram até o 5º ano atingiram, no máximo, o grau rudimentar⁸ de alfabetismo. Apontam ainda que 38% dos universitários brasileiros são considerados analfabetos funcionais, ou seja, são capazes de ler e escrever, mas não conseguem interpretar e associar informações. São percentuais elevados que comprovam que, apesar do aumento da escolarização da população, isso não se refletiu em maior preparo.

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Surge, assim, a necessidade de se direcionar novos olhares sobre a formação do professor para que obtenha êxito em sua atuação educativa, com capacidade de manejar a complexidade da ação docente, resolver situações problemas por meio de uma interação inteligente e criativa, fundamentado em conhecimento teórico, instrumental e experiencial.

A formação inicial não dá conta de sozinha, oportunizar os saberes necessários ao futuro profissional para que este atue de maneira segura. Há uma crise de confiança no conhecimento profissional e as faculdades de educação são as mais criticadas. Schön (2000, p. 19) afirma que “o que mais os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar.”

Muitos são os estudos que demonstram a dicotomia entre o saber científico ensinado nas universidades e o saber prático (que o futuro professor só tem contato na fase do estágio, depois de já estar alimentado das teorias) desenvolvido nas escolas onde os professores aplicam seus conhecimentos.

⁸ Grau rudimentar - definido pelo mesmo INAF como a capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Diante do dilema que tem preocupado boa parte dos educadores: a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e os atuais saberes exigidos dos profissionais no campo da aplicação. (SCHÖN, 2000, p. 20) faz-se urgente o repensar de propostas de formação nas universidades, possibilitando processos de construção da identidade dos docentes bem como seus conhecimentos profissionais.

Pimenta aponta reflexões sobre a importância de se construir a identidade profissional desde a formação inicial, num exercício de discussão sobre os elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem. Esta dinâmica está coerente com o processo de pensar a ação na reflexão.

Neste espaço de novas interações e exigências emergem debates e pesquisas sobre um novo e necessário perfil de educador, esta nova concepção de profissional docente precisa romper com os paradigmas da formação tecnicista⁹ e da racionalidade técnica. Contreras (1997, p. 92), afirma que:

na racionalidade técnica a competência profissional está associada ao domínio de técnicas, tornando o professor dependente de diretrizes elaboradas por especialistas. Assim, a atuação docente necessita da prévia elaboração de recursos técnicos e de saberes básicos que são produzidos em outro contexto institucional. Essa dicotomia pessoal e institucional entre a criação do conhecimento e sua aplicação é hierárquica e representa distinto reconhecimento e status tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho.

Esse modelo hegemônico de formação de professores, de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional chamado de perfil convencional do professor tem sua origem em uma concepção que organiza os currículos dos cursos de formação como um pacote de conhecimento preexistente, com conteúdos desarticulados e os estágios adicionados, desvinculados das

⁹ Modelo tecnicista - Articula-se com o sistema produtivo para aperfeiçoamento do sistema capitalista, preocupando-se com a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica. O professor e o aluno não eram valorizados e sim a tecnologia. Esta proposta foi utilizada no período do regime militar do país, onde era necessário formar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

práticas que os produzem. É reconhecida a concepção positivista e tecnicista que estão presentes nessas propostas de formação.

Esta desarticulação, fruto da pedagogia tecnicista, é, segundo Zeichner, conformado pelo modelo da racionalidade técnica e o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, a divisão hierárquica entre pesquisa e prática, teoria e prática e quem planeja e executa se evidenciam nesta pedagogia e o professor fica relegado à condição de ser passivo.

Para que haja uma superação da dicotomia supracitada e tal superação inspire novas práticas educativas voltadas para uma educação libertadora, que desenvolva as capacidades plenas dos sujeitos, que lhes garanta condições de lutar pela conquista de sua cidadania, é necessário repensar o foco da formação de professores. Superar o modelo alienante, onde a escola forma e conforma, em prol de um modelo reflexivo e crítico, onde os profissionais da educação sejam estimulados a refletir sobre suas ações; se tornem sujeitos reflexivos.

Pimenta, a esse movimento, denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática.

A pesquisa sobre a prática permite ao professor condições de refletir sobre eventuais situações inesperadas ocorridas na incerteza e indefinição conduzindo-o para um ensino como prática social que luta por condições justas e equânimes. Tomar a prática existente (sua própria prática e de outros professores) é um caminho viável desde a formação inicial até a formação contínua.

Em Pimenta, ainda, a centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer. Esse novo perfil de professor pretende-o construtor de sua identidade docente, de sua profissionalização, de sua formação qualificada e aponta reflexões sobre a importância de se construir a identidade profissional desde a formação inicial, num exercício de discussão sobre os elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem. Esta dinâmica está coerente com o processo de pensar a ação na reflexão.

Há uma valorização dos saberes docentes e um entendimento de que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática docente. Ser um professor pesquisador. Saber articular a relação entre teoria e prática.

Ter consciência de que a experiência docente é espaço gerador de produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. (PIMENTA, 2002, p. 135)

Ser professor pesquisador implica uma reflexão sobre a práxis. É um ato contínuo de ação-reflexão-ação. É a indagação sobre suas experiências e as experiências dos outros que permitirá ao educador constituir-se como autor, aprender consigo mesmo e com os outros e dessa aprendizagem, decorrerá o conhecimento que se manifestará na práxis. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 1996, p. 54)

Todo esse exercício de refletir sobre a prática, elaborando saberes, estratégias de ação inovadoras para situações inesperadas tem o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem com vistas a uma educação emancipadora.

O professor é, nessa dimensão, compreendido como intelectual transformador capaz de

elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidades que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança. (GHEDIN, 2002, p. 138)

Gadotti aponta, nesta perspectiva, uma pedagogia da práxis, onde autonomia e equidade são palavras de ordem para que os docentes sejam profissionais conscientes de seu fazer pedagógico e por isso, político. Essa práxis traz em seu interior a indissociabilidade entre teoria e prática como forma de combate à alienação e permite aos professores interagir, compreender e transformar a realidade social do contexto em que vivem a favor das minorias.

Ghedin (2002, p. 144) reafirma o compromisso político do professor reflexivo-crítico-criativo, pois que, ao conhecer, ter conhecimento é uma ação política no “[...] compromisso ético-político para com a sociedade.” E destaca que “o

conhecimento é essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito que o produz a um compromisso de transformação social da sociedade...”.

Esse professor reflexivo, que segundo Alarcão (1996, p. 176) é definido por Schön como

aquele que reflete na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional precisa, além de articular saberes práticos aos saberes teóricos relacionados à vivência da sala de aula, compreender que a sua atuação é mais abrangente e deve estar a favor da construção de uma política de sociedade democrática.

O professor reflexivo, engajado na melhoria da qualidade de educação, precisa ter uma postura docente que, segundo Freire supere a repetição das práticas arcaicas e promova práticas emancipadoras. Entendemos esta superação a partir da prática refletida e a favor da participação nos contextos sociais, gerando modificações na sociedade.

Por isso, o perfil de um novo educador que compreenda o processo de ensino aprendizagem numa dinâmica dialógica no qual “o ato de aprender seja um ato de liberdade”, (FREIRE, 2008) deve ser contemplado numa proposta de educação democrática.

Redefinir o sentido no ser professor, exercitando um novo olhar sobre esse ofício, desvinculando a figura do professor de um traço vocacional e de serviço e vinculando-a a um perfil profissional como orienta Arroyo, (2001, p. 34) quando diz que “essa procura passa por saber-se melhor, por entender melhor que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo que somos”.

Ao refletir sobre sua prática docente, num movimento de pensar a ação refletida, descobre-se ser social, cultural e vai também, descobrindo os saberes que o fazem pessoa singular. Saber-se sujeito repleto de valores, crenças, saberes sociais, saberes teóricos e empíricos que se articulam e dão forma a uma pessoa singular concebe ao professor reflexivo condições de compreender seus alunos também como sujeitos socioculturais e, por isso, sujeitos com idiossincrasias, concepções, valores e crenças próprios.

Nessa relação dialógica, aonde educandos e educadores vão se construindo, juntos, enquanto sujeitos reflexivos, a intencionalidade da ação docente é fundamento para uma postura reflexiva, de pesquisar sua prática, num exercício

de pensar melhorias para ações futuras no tocante à transformação da realidade e Freire (2005, p.64) anuncia que “[...] educandos e educadores [...] ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.”

Evidencia-se, assim, o entendimento de que a prática reflexiva não acontece individualmente. É uma atividade dinâmica e coletiva. O professor reflexivo deve ouvir a si próprio; ouvir e relacionar-se com os outros; ser ouvido; reconhecer a importância da teoria e do processo de reflexão; colocar-se contra os saberes absolutos e imutáveis e dedicar-se a um desenvolvimento profissional contínuo diminuindo as barreiras entre teoria, prática e pesquisa.

2.5. A professora alfabetizadora como profissional reflexiva.

Os professores constroem saberes, saberes estes que nascem do processo dialógico do conhecimento que se constrói na prática e o conhecimento científico. Eles também constroem seus saberes em contextos de formação que os autorizam, que vinculam seu desenvolvimento profissional ao seu saber e a uma proposta de melhoria. Pensam, indagam, refletem sobre sua experiência para que esta se converta em fonte de saber. Esta postura é, conforme discorremos acima, identificada como profissional reflexivo.

O foco do processo ensino aprendizagem não se concentra mais nos conteúdos conceituais selecionados para serem ensinados, mas sim no desenvolvimento de saberes que permitam ao sujeito aprender a aprender, fazer uso adequado de conhecimentos adquiridos para melhoria de vida.

É dessa vertente que pretendemos tratar sobre a formação da professora alfabetizadora, profissional docente que tem a responsabilidade de conduzir o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A professora alfabetizadora assumindo seu papel político de agente transformadora, ensinando aos educandos, principalmente os pertencentes às minorias, os que estudam nas escolas públicas, aumenta a possibilidade de pronunciar um mundo mais justo. Freire (2008, p. 11) afirma que “leitura do mundo precede a leitura da palavra” e nessa dinâmica a alfabetização tende a ser

libertadora, um ato político que possibilita ao educando habilidades de interpretar o mundo e seus discursos ideológicos.

A alfabetização precisa ser um instrumento de libertação do oprimido, conforme nos diz Paulo Freire. A ideia de homem inconcluso, histórico é uma concepção angular nas abordagens desta pesquisa. E, segundo este autor...

[...] a educação problematizadora [...] é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 2005, p. 84).

É compreender a palavra como representação da ação. Não o verbalismo, que é a palavra oca, mas a palavra verdadeira. “que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.” (FREIRE, 2005, p. 91)

Numa época em que alfabetizar deixou de ser a simples capacidade de ler e escrever e passou a ser o exercício consciente de possuir e manejar estas habilidades como talentos socialmente aprovados e aprováveis, faz-se necessário vislumbrar um novo perfil de professora-alfabetizadora para atender às exigências da sociedade dos avanços tecnológicos, da velocidade do conhecimento e do multiculturalismo.

Fazer-se professora-alfabetizadora, então, hoje consiste em vencer tais obstáculos e isto pode se iniciar pela práxis, quando será possível um autoconhecimento, um perceber-se agente político e social. Conscientizar-se da condição de agente transformador de pessoas e utilizar de sua condição de ensinante para possibilitar a leitura de mundo aos educandos.

A especificidade da profissão docente lança desafios às professoras-alfabetizadoras que precisam compreender como qualquer outro professor o que Perrenoud (2001, p. 26) destaca como importante: “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”.

Teorizando sobre sua prática docente, a professora alfabetizadora será um agente político com possibilidades de reconstruir-se continuamente.

O profissional do ensino, voltamos a insistir, é um praticante reflexivo. Ele revê mentalmente seu trabalho e a situação criada: ele retorna, sempre em pensamento, para contemplar-se dentro da situação criada. A reflexão sustenta o progresso; ao mesmo tempo, é sua consequência. É graças a essa dinâmica de reciprocidade, e porque ela é orientada e mediatizada pela percepção do papel, que ela constitui o fundo, o final e o investimento de toda formação. (PERRENOUD, 2001, p. 44)

Nesse processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, só há espaço para uma postura reflexiva de quem pretende ensinar a leitura e a escrita, pois é urgente rompermos com posturas autoritárias que desvalorizam os diferentes saberes tanto dos educadores quanto dos educandos.

Garcia (1998, p. 18) aponta para “um conhecimento emancipatório a ser construído com as professoras alfabetizadoras, a partir de rupturas com o conhecimento colonizador – porque autoritário e hegemônico na escola.” A esse conhecimento emancipatório denomina-se conhecimento solidário – porque argumentativo.

Ao estabelecer diálogo com outras formas de conhecimentos numa perspectiva multicultural, a autora valoriza o conhecimento do outro, porque no debate discursivo entre os pares do grupo, as diferentes leituras interpretativas são expostas e a ação de pensar a reflexão estabelece a articulação entre os diferentes saberes, ampliando-os. A prática, então é considerada como um espaço de produção de conhecimentos.

Reconhecemos que o caminho para modificarmos a atuação docente na alfabetização, de postura autoritária para uma reflexiva é a de transformar as professoras alfabetizadoras em professoras alfabetizadoras pesquisadoras.

Nesse processo dialógico onde a prática é refletida sob a luz da teoria, na interação das pesquisadoras professoras advindas da universidade com as professoras se instala o que se denominou de teoria em movimento. É o fazer-se professora alfabetizadora, a partir do pensar, do conhecer, do refletir e compreender as especificidades da docência nesta fase escolar.

A reflexão coletiva, como proposta por Garcia (1998), Schön (2000), Pimenta e Ghedin (2002) se apresenta, então, como alternativa para as professoras

alfabetizadoras repensem a prática docente, num processo consciente de transformação.

Kramer coloca um desafio à formação em serviço de professoras alfabetizadoras para superar a imensa defasagem existente entre as contribuições dos estudos teóricos sobre a aquisição da leitura e da escrita e a prática concreta, real, das professoras. E também aponta como alternativa a realização de trabalhos coletivos com supervisores e professores, sobre alfabetização e formação de professores, enquanto oportunidade bastante importante de reflexão sobre as estratégias mais ou menos adequadas para a formação dos profissionais.

Salienta que o caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor da alfabetização, mas, sim “a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados.” (KRAMER, 2010, p. 70)

Esta transformação que se pretende nas professoras alfabetizadoras, para pesquisadoras na ação, não ocorrerá desvinculada de uma política de formação engajada na melhoria da qualidade do ensino e que garanta as condições e viabilização de um trabalho comprometido com a função social e política da escola: a (trans)formação e o exercício da cidadania.

E quais seriam as condições e recursos necessários para implementar a formação em serviço para as alfabetizadoras numa perspectiva democrática, emancipadora e que busque a justiça social?

1. É preciso haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros;
2. É indispensável a formação de uma rede de formadores, ou seja, o fortalecimento dos níveis intermediários, dentro das escolas e trabalhando com os professores;
3. A elaboração e concretização de políticas de acesso à escrita (livros, jornais, revistas) de forma que o professor se veja e seja produtor e consumidor do conhecimento escrito;
4. É preciso recuperar o valor da escola, a especificidade do pedagógico e, conseqüentemente, resgatar o seu papel. (KRAMER, 2010, p. 91)

2.6. Saberes necessários às professoras alfabetizadoras: em busca de uma efetiva alfabetização.

Um dos grandes desafios das professoras alfabetizadoras é tornar o processo de alfabetização escolar um rico momento de desenvolvimento da autonomia e criticidade dos alunos, “tornando-os autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra.” (GARCIA, 2008, p. 27)

Como exposto anteriormente, vários saberes são necessários para que as professoras alfabetizadoras contribuam na (trans)formação do indivíduo em sujeitos para o exercício da cidadania.

No dizer de Tardif (2002), o saber docente é plural e se constitui como:

- **Saber da formação profissional** – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. [...] A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores (p. 36-7).
- **Saber disciplinar** – saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina [...]. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (p. 38).
- **Saber curricular** – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (p. 38).
- **Saber experiencial** – Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (p. 39).

A mobilização desses saberes permite aos professores desenvolver sua prática pedagógica “e mostra que estes não são adquiridos apenas no decurso de sua formação, mas são oriundos de diferentes fontes e também são produzidos pelos próprios professores.” (FRANÇA, 2009, p. 249)

A prática pedagógica do professor estará, assim, permeada por imagens e representações que foram se construindo a partir das vivências escolares dessas professoras, que viram em suas professoras, conscientemente ou não, modelos de atuação rejeitados ou imitados.

Como assinala Fontana (2000, p. 36)

[...] os conteúdos e as técnicas de ensino, os gestos e os ritos não são neutros nem naturais, encarnando e transmitindo ao mesmo tempo, uma certa maneira de perceber o mundo e as coisas, [...] modos velados de ser mulher, valores religiosos difusos e identidades raciais em luta[...]

Reconhecer-se profissional docente, construída num contexto sociocultural plural permite às professoras alfabetizadoras indagarem-se a respeito de suas intencionalidades no que tange a alfabetização: Por que sou alfabetizadora? O que é alfabetizar? Para que sou alfabetizadora? Como propõe Kramer (2010, p. 97) “o que possibilita um olhar interpretativo e reflexivo sobre tais questões revertendo transformações significativas para a prática docente”.

A forma como compreendermos ser alfabetização, se entendemos como leitura crítica de mundo, a favor da formação de cidadãos irá influenciar diretamente no por que e no para que. A prática docente assim viabilizará autonomia aos educandos e será por excelência uma prática comprometida com a ética.

Nesse exercício ético da tarefa docente Freire expressa uma educação que acontece na inter-relação do educando e educador, onde o primeiro constrói seu conhecimento fundamentado no exemplo do segundo, que com ética possui um discurso coerente com suas ações. E, diante dessa ética, se expressa na firmeza com que atua.

Esses saberes, postulados por Paulo Freire, se configuram em reflexões às professoras alfabetizadoras como princípios na efetivação de uma prática pedagógica especificamente humana. Ao afirmar que não há docência sem discência destaca a importância dos dois sujeitos na relação da construção do conhecimento e ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Considerando que ensinar não é transferir conhecimento, Freire aponta a importância de testemunhar o vivido e declara que ensinar exige: reconhecimento do ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível e curiosidade.

E por configurar-se numa atividade especificamente humana, ensinar exige: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento;

compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Para assegurar aos estudantes a apropriação das competências necessárias para utilizar os recursos da escrita em contexto social, é indispensável que as professoras-alfabetizadoras tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los, o que consiste em dominar saberes sobre Língua Portuguesa, Sociolinguística, Linguística, Psicologia do conhecimento.

Na opinião de Leal (2005, p. 90) “para exercemos a função de professor alfabetizador é preciso dominar muitos saberes”

- (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento, para garantirmos de fato, a formação de alunos leitores e produtores, de diferentes espécies de textos;
- (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual e termos concepção clara sobre os princípios gerais que adotamos nos processos de ensino e de aprendizagem;
- (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética, sabendo diagnosticar com clareza o grau de conhecimento que possuem sobre o sistema, além de conhecermos o grau de letramento desses alunos e os tipos de evento de letramento de que fazem parte;
- (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam, articulando a aprendizagem do sistema às aprendizagens gerais sobre o funcionamento da língua e sobre os textos;
- (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos, assim como as conseqüências dessas diferentes intervenções pedagógicas; entre outros.

Ser alfabetizadora consiste em favorecer o processo de leitura e escrita às crianças, jovens e adultos, enquanto exercício consciente de possuir e manejar habilidades como talentos socialmente aprovados e aprováveis, compreender o que é leitura e escrita e utilizar esse objeto cultural para se expressar e se posicionar frente aos discursos de uma sociedade dos avanços tecnológicos, da velocidade do conhecimento e do multiculturalismo.

Fazer-se professora alfabetizadora, hoje, consiste em exercitar a práxis, para um autoconhecimento, um perceber-se agente político e social; um conscientizar-se sobre a condição de agente transformador de pessoas e utilizar de sua condição de ensinante para transformar consciências.

O foco da formação plena da professora-alfabetizadora, então, precisa deslocar-se da predominante abordagem teórica e contemplar os "pontos de partida"

dos professores, isto é, contemplar as experiências iniciais que tais profissionais possuem e valorizar a prática como importante fonte de conteúdos da formação e conhecer as crianças como seres concretos que possuem conhecimentos prévios; que são seres sociais culturalmente construídos; que possuem valores, tabus, costumes; formas de comunicação próprias e suas condições objetivas de vida e saúde.

A professora-alfabetizadora, no exercício da prática docente, é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial e deveria mobilizar estes conhecimentos adquiridos para ensinar a leitura e a escrita aos seus educandos.

Reconhecer a professora alfabetizadora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (GARCIA, 1998, p. 21)

A especificidade da profissão docente lança desafios às professoras-alfabetizadoras que precisam compreender, como qualquer outro professor, o que Perrenoud destaca como importante: “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.” (GARCIA, 2001, p. 26)

Sobre sua prática docente, a professora-alfabetizadora poderá reconstruir-se continuamente, pois

o profissional do ensino, voltamos a insistir, é um praticante reflexivo. Ele revê mentalmente seu trabalho e a situação criada: ele retorna, sempre em pensamento, para contemplar-se dentro da situação criada. A reflexão sustenta o progresso; ao mesmo tempo, é sua consequência. É graças a essa dinâmica de reciprocidade, e porque ela é orientada e mediatizada pela percepção do papel, que ela constitui o fundo, o final e o investimento de toda formação. (PERRENOUD, 2001, p. 44)

O desafio que se apresenta no cenário da formação de professoras alfabetizadoras é a elaboração uma política de formação que estimulem os professores alfabetizadores a realização da prática reflexiva e possibilite a esse profissional:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;

- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 17)

Essa maneira de entender a formação da professora alfabetizadora é uma forma de rever os fundamentos que constituem a prática docente de quem tem a responsabilidade de ensinar a ler e escrever em busca de uma prática, que reflexiva, possa ser transformadora e pretenda aprimorar a qualidade da escola pública.

2.7. A formação continuada e a escola como espaçotempo de realimentação dos saberes docentes.

A formação do professor alfabetizador bem como de outros professores inicia-se na sua vivência como estudante e vem se delineando pelas suas experiências somadas aos saberes recebidos na formação inicial.

Sabemos que somente a formação inicial não dá conta de subsidiar a prática docente, sendo necessária aos educadores a participação em cursos de formação continuada que têm o objetivo de atualizar os conhecimentos importantes para o desenvolvimento das tarefas do profissional da educação.

Em alfabetização, como foi destacado anteriormente, muitos cursos de formação continuada têm sido ofertados dentre eles podemos citar PRALER, PROFA, PRÓ_LETRAMENTO que, apesar de diferirem em alguns pontos, abordam uma concepção de alfabetização entrelaçada ao letramento e valorizam as experiências dos professores, uma vez que em suas metodologias partem de

estudos de atividades didáticas desenvolvidas em sala pelos professores com seus alunos, aproximando a teoria da prática.

Apesar das oportunidades em frequentar tais cursos de formação, de aprenderem novos saberes teóricos e práticos, verificamos que os impactos na prática docente não correspondem ao esperado. Há um esvaziamento quando os professores retornam às suas salas.

Nesse sentido, entendemos que a escola é um espaço favorável e viável para que aconteça o acompanhamento e apoio das atividades aprendidas nos cursos, conforme França (2010, p.138)

existe uma cultura que já se naturalizou: os professores são convocados a participar das “capacitações ofertadas” por estas instituições, posteriormente retornam às escolas e cabe a eles, obviamente, a implementação em sala de aula do que foi apreendido. [...] esta lógica precisa ser rompida, para que as escolas se legitimem como instituições aprendentes e conseqüentemente, como espaços formativos que pelo trabalho que desenvolvem já ocupam esse lugar.

Ao tornar o espaço da escola um ambiente de formação, onde os saberes apreendidos são repensados, refletidos, estaremos dando passos importantes para a conquista de uma atuação docente crítica e criativa.

Nessa dinâmica, serão ofertados momentos aos professores de compartilharem experiências, vivências, saberes construídos, em construção e até desconstruídos sistematizando, assim, os grupos de estudos como mais uma forma de aquisição de conhecimento para melhoria da prática educativa.

III SEÇÃO

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Considerações Preliminares e Caracterização da Pesquisa.

A educação se processa dentro de um sistema de relações sociais e estas são construídas por pessoas que têm idiossincrasias, costumes, valores, concepções próprias. São pessoas com subjetividade. Essas pessoas possuem relações com o contexto sócio-cultural, constroem-no e são construídas por ele.

Com a tarefa precípua de (trans)formar os sujeitos possibilitando-lhes a conquista de desenvolvimento pleno e da cidadania, a educação enfrenta embates para melhorias da sua qualidade e, por isso, muitos são os trabalhos de investigação nesta área cujas pesquisas pretendem saber mais sobre a realidade educativa.

Pesquisar em educação consiste, pois em uma dinâmica de interação com o objeto de estudo e com várias questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc. São diferentes aspectos a entrelaçarem-se formando o cenário a ser desvendado pelo conhecimento científico. São sujeitos que se entrelaçam numa rede de experiências socioculturais construídas na hibridização dos valores, costumes e concepções individuais em direção à construção de um coletivo.

Os olhares desses sujeitos influenciam e são influenciados pelos eventos que ocorrem cotidianamente; esses olhares se entrecruzam produzindo uma interpretação humana dos fatos.

Perguntamos então: Como estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, definidas em diversos contextos? Uma visão realista-objetivista característica da corrente denominada positivismo que tende a valorizar e exigir coerência paradigmática, com predominância de mensurações, defende a posição neutra do pesquisador,

[...] a posição de que o pesquisador social não deveria avaliar ou fazer julgamentos, mas apenas discutir o que era ou exista; como também ser objetivo e evitar que seus vieses influenciassem o processo de pesquisa. (GAMBOA, 2008, p.17)

Como explicar, então os fenômenos sociais? Como investigar tais fenômenos recheados de construções sociais? Como se afastar com neutralidade do objeto de pesquisa considerando que o homem só é homem porque é fruto do contexto sócio-cultural no qual convive? Como não influenciar ou deixar-se influenciar por questões levantadas na pesquisa visto que elas, as questões, são também conflitos vivenciados pelo pesquisador?

Identificamos, assim, uma possibilidade de investigação com abordagem qualitativa, que surgindo do elo entre Antropologia e Sociologia busca obter dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nela é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e a partir daí, situe sua interpretação analisando, descrevendo e compreendendo fatos e fenômenos.

Para Chizzotti, a pesquisa qualitativa parte do pressuposto que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, a partir de uma interdependência entre o sujeito e o objeto da pesquisa, um indissociável vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Segundo Gamboa(2008) a pesquisa qualitativa pode ser identificada por um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo:

- a) O objeto de estudo – refere-se aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com as mentes humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores;(p.39)
- b) Visão de mundo – está enraizada no paradigma fenomenológico que sustenta que a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação;(p.39)
- c) Relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado – A realidade é dependente da mente do sujeito e o pesquisador não se pode colocar fora da história nem da vida social;(p.40)
- d) Relação entre fatos e valores – qualquer afirmação sobre o mundo baseia-se inevitavelmente nos interesses, valores e situações do indivíduo. Os valores e interesses do pesquisador moldam sua visão da realidade;(p.41)
- e) Objetivo da pesquisa – Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno;(p.42)
- f) Abordagem – é a etnográfica que ajuda o leitor a compreender as definições da situação das pessoas que são pesquisadas;(p.44)
- g) O foco – o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o como;(p.44)
- h) O Método – opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se

explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente. (p.44)
 i) Papel do pesquisador – imerge-se no fenômeno de interesse; (p.45)
 j) Principal critério de pesquisa – a validade.(p.45)

Ao pretender uma abordagem qualitativa no presente estudo, buscamos auxílio na consciência antropológica, que neste estudo promove discussões teóricas que contribuem na formação de respostas à questão de pesquisa que desenvolvemos e que contém os seguintes questionamentos sobre a relação existente entre a formação inicial do professor alfabetizador e os desafios e possibilidades na condução de sua prática docente: Como a formação inicial do pedagogo possibilita a aquisição de saberes para sua atuação como professor alfabetizador? Quais conhecimentos específicos sobre a alfabetização os sujeitos desta pesquisa receberam em sua formação inicial? Os conhecimentos recebidos na formação inicial sobre alfabetização contribuíram para subsidiar sua prática? Quais as formas de aquisição de outros conhecimentos em alfabetização os sujeitos buscaram?

O termo consciência antropológica foi utilizado para destacar que esta pesquisa não é um estudo do tipo etnográfico, visto que não apresenta todas as características pertinentes a este estudo, porém, a preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações e certo grau de interação entre pesquisador com a situação investigada, atingindo-a e sendo por ela atingido nos permite dizer de uma postura investigativa, ou seja, um enfoque etnográfico como uma modalidade de pesquisa que se vê “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significado variados atribuído pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”, (ANDRÉ, 2004, p.20).

Buscamos entender, com essa abordagem qualitativa, a motivação, os valores, os significados que sustentam as opiniões dos sujeitos da pesquisa e para uma investigação que vise a análise aprofundada de uma unidade social, um exame detalhado de um ambiente ou de um simples sujeito o estudo de caso se apresentou como estratégia adotada nesta investigação.

3.2. O Estudo de Caso.

Podemos definir estudo de caso como

Uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado – problema da pesquisa –, o Estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida plenamente pela avaliação quantitativa. (MARTINS, 2008, p.01)

O estudo de caso tem por objetivo estudar um caso ou os casos, considerando suas especificidades, pode, segundo Yin, (2001, p.28)

representar uma investigação empírica e compreender um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido, então, como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Para Martins (2008), o estudo precisa obedecer a um rigor científico e para tanto deve ter predicados que o qualifiquem como exemplar:

- a) A escolha e a delimitação do caso deverá revelar criatividade, assim como a clara definição do objeto do estudo e, prioritariamente, se forem enunciadas e defendidas, com engenhosidade, as proposições a partir de uma sólida plataforma teórica e dos achados empíricos da pesquisa;
- b) A pesquisa de campo e coleta de dados devem atender a escolha de técnicas apropriadas com o objetivo de sistematizar dados e informações comprobatórias;
- c) A eficácia e a construção de um relatório atraente, isto é, construir um texto onde os limites e as fronteiras entre o fenômeno que está sendo estudado e seu contexto estão claramente delimitadas, evitando-se interpretações e descrições indevidas, ou não contempladas pelo estudo. (p.4)

Adotou-se o estudo de caso nesta pesquisa porque se entende ser este procedimento viabilizador de descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatiza a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresenta simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles. Assim, esta pesquisa pode ser classificada como estudo de caso múltiplo que, segundo Yin,

encerra vários casos únicos, fator que atualmente, tem se mostrado mais presente, ainda, segundo o autor. Ele exemplifica com a realidade educacional, onde as inovações ocorrem em áreas independentes, às vezes, concomitantemente e cita que a

[...] capacidade de se conduzir seis ou dez estudos de caso, efetivamente organizados dentro de um projeto de casos múltiplos, é análoga à capacidade de se conduzir seis ou dez experimentos sobre tópicos relacionados; poucos casos (dois ou três) seriam replicações literais, ao passo que outros poucos casos (de quatro a seis) podem ser projetados para buscar padrões diferentes de replicações teóricas. (YIN, 2001, p.69)

É preciso lembrar que o tratamento dado ao objeto de estudo é singular uma vez que as questões sociais são naturalmente permeadas por expressões individuais na construção do coletivo.

3.3. O Lócus da Pesquisa.

O ambiente que serviu de lócus para nosso estudo são as escolas estaduais de ensino fundamental do município de Machadinho D'Oeste, estado de Rondônia, denominadas Escola Estadual Alberto Nepomuceno, Escola Estadual Professora Maria Conceição de Souza e Escola Municipal Ayrton Senna (administrada pela SEDUC) caracterizadas na tabela abaixo:

Tabela 01 – Escolas, turmas, turnos e níveis pesquisados.

NOME DAS ESCOLAS	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	NÍVEIS DE ENSINO OFERTADOS	QUANTIDADE DE TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL				
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Escola Estadual Alberto Nepomuceno	Matutino e Vespertino	Ensino Fundamental e Médio	02	01	02	02	02
Escola Estadual Profª. Maria Conceição de Souza	Matutino e Vespertino	Ensino Fundamental	02	01	02	02	02
Escola Municipal Ayrton Senna Adm. SEDUC	Matutino e Vespertino	Ensino Fundamental	01	04	02	03	03

Fonte: Arquivo da pesquisadora

O lócus da pesquisa teve como critério de escolha a condição básica de ser escolas da rede estadual já que o Programa PRALER fora ofertado para os professores pertencentes à este sistema de ensino. As turmas pesquisadas foram as do 1º ano das escolas supracitadas, período em que acontece a inicialização do processo sistematizado de alfabetização.

3.4. Os Sujeitos da Pesquisa.

A referência aos sujeitos da pesquisa será através de pseudônimo, a fim de manter o seu anonimato e durante a abordagem inicial às entrevistadas, em respeito às normas éticas, foi solicitada a escolha do mesmo, dentre alguns nomes de deusas gregas sugeridos, sendo o significado destes, relacionados à ciência, sabedoria, justiça, criatividade, feminilidade, etc.

Assim sendo, chamadas pelos nomes que se seguem: Gaia, Atenas, Tessala, Circe e Hebe.

As cinco professoras escolhidas constituem a totalização de docentes que atuam nas turmas de alfabetização (1º ano) das escolas estaduais, tendo a pesquisa, recebido contribuição de apenas quatro uma vez que Hebe se recusou a entregar o questionário em tempo acordado entre pesquisadora e sujeitos, sendo eliminada do corpus da pesquisa.

As professoras investigadas possuem entre 30 e 40 anos; são do sexo feminino; são professoras concursadas pertencentes ao quadro de servidores da Educação do Estado de Rondônia.

Gaia possui formação acadêmica em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério das séries Iniciais do Ensino Fundamental e especialização em Inclusão Social e Educação Especial, possui 31 anos, é casada, atua na docência há 06 anos .

Tessala possui formação acadêmica em Pedagogia com habilitação em Pré-Escolar e Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e especialização em Métodos e Técnicas de Ensino, possui 36 anos, é casada e atua na docência há 10 anos.

Atenas possui formação em Normal Superior com habilitação em Séries Iniciais do Ensino fundamental e especialização em Psicopedagogia Institucional e

Clínica, Orientação e Supervisão, possui 33 anos, é casada e atua na docência há 10 anos.

Circe possui formação em Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e especialização em Gestão Educacional e Educação Infantil, possui 43 anos, é solteira e atua na docência há 15 anos.

3.5. Os Procedimentos da Pesquisa.

3.5.1. 1ª FASE - Primeiros Contatos com os Sujeitos da Pesquisa no PRALER.

Este trabalho que traz como foco a reflexão sobre a formação inicial do pedagogo e a condução de sua prática docente para alfabetizar teve seu desenvolvimento no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, na linha de pesquisa Formação Docente. Período de 2010 a 2012.

O interesse pela temática veio surgindo a partir de um pensar reflexivo da pesquisadora sobre sua prática docente, num exercício de repensar a própria construção enquanto mulher, professora, alfabetizadora, cidadã, profissional e sujeito aprendente que encontrou reforço em discursos de outras professoras alfabetizadoras participantes do PRALER.

Assim, no ano de 2010, como supramencionado anteriormente neste estudo, fora oportunizado um curso de formação continuada aos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas estaduais de Machadinho D'Oeste com o objetivo de repensar a prática docente na fase inicial da alfabetização. Durante as sessões presenciais vários discursos, falas e vozes das professoras cursistas chamaram a atenção da pesquisadora (que era a formadora) uma vez que os mesmos revelavam explícita ou implicitamente, as dificuldades que tais professoras encontravam para alfabetizar seus alunos.

Algumas até demonstravam recusa em trabalhar nas turmas de 1º e 2º ano por afirmarem não saber alfabetizar. Outras afirmavam ser dom divino a capacidade de ensinar a leitura e a escrita às crianças. Alguns trechos de depoimentos de algumas professoras cursistas merecem destaque e podem ser considerados detonadores da presente investigação:

Professora A: *Não sei trabalhar com esses bebês. Tudo que eu falo eles choram. Se mando sentar, choram! Se mando fazer a atividade, choram! Descobri que tenho no meu diploma uma habilitação para lecionar para turmas de alfabetização, mas não sei alfabetizar.*

Professora B: *Não sei alfabetizar desse jeito novo. Prefiro trabalhar com o bá-bé-bi-bó-bu e seguir as atividades do livro. Se os alunos não aprenderem a ler, pelo menos, não vão falar que eu não sabia o que estava fazendo.*

Professora C: *Trabalhar com alfabetização é a parte mais difícil. Os pais cobram demais, é uma pressão em cima do professor e como é que vou fazer mágica se o menino não consegue aprender?*

Professora D: *Como vou alfabetizar? Descobri que não aprendi isso na faculdade. Sei que tenho uma habilitação no diploma, mas não sei alfabetizar. É como se desse um bisturi ao médico e ele não soubesse operar.*

Professora E: *Não adianta fazer curso de capacitação, não! A gente ouve aqui, mas não consegue aplicar nada em sala. A teoria é linda, mas na prática quero ver!*

Tais depoimentos serviram para despertar questionamentos antigos que permeavam a prática docente da pesquisadora e apontou mais um: em que medida a formação inicial do pedagogo possibilita a aquisição de saberes para a atuação como professor alfabetizador?

Muitas indagações se originaram a partir do confronto de tais depoimentos e a oportunidade de pesquisar sobre os mesmos surgiu frente à aprovação no Mestrado em Educação.

Era importante delimitar os sujeitos da pesquisa uma vez que nos interessava as professoras que atuavam na alfabetização. Assim, das 34 cursistas do PRALER foram selecionadas cinco professoras alfabetizadoras, docentes do 1º ano do ensino fundamental, lotadas na Escola Estadual Alberto Nepomuceno, na Escola Estadual Professora Maria Conceição de Souza e Escola Estadual Ayrton Senna, todas escolas urbanas do município de Machadinho D'Oeste/RO.

Em contato inicial, convidamos as referidas professoras-alfabetizadoras para participarem da pesquisa, esclarecendo o objetivo da mesma e os procedimentos que iriam necessitar de suas contribuições para realização do estudo em questão. Com a anuência das mesmas, iniciamos o trabalho de planejamento da pesquisa.

Novos empreendimentos foram necessários, para desenvolver os estudos que ora se apresentam, sendo necessário a definição de procedimentos metodológicos para a realização dos estudos teóricos, o trabalho de campo, a coleta e análise de resultados.

Os primeiros passos para a pesquisa, iniciados no mês de julho de 2010, foram dados em busca de material teórico que embasasse a investigação exigindo leitura de vasto material bibliográfico. Alguns referenciais teóricos foram agrupados por afinidade de subtemas eleitos imprescindíveis para o estudo da formação do professor alfabetizador:

1. Histórico e evolução do conceito de alfabetização;
2. Formação e novo perfil necessário aos educadores;
3. Formação do alfabetizador e saberes necessários para alfabetizar;

Esse processo foi longo, pois envolveu leituras e aparecimento de dúvidas sobre as impressões iniciais da pesquisadora a respeito das angústias reveladas pelas professoras sobre a alfabetização ou sobre como alfabetizar. Isso nos levou a novas leituras e uma releitura das questões investigadas.

3.5.2. 2ª FASE – Pesquisa de Campo e Coleta de Dados.

O percurso da investigação percorreu os caminhos da pesquisa de campo que tem o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou se queira descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

No mês de março de 2011 realizamos a primeira visita às escolas nas quais as professoras trabalhavam com o objetivo de apresentar a pesquisa aos gestores e gestoras bem como solicitar aos mesmos, autorização para o desenvolvimento da investigação, o que fora prontamente concedido por todos os gestores.

Nessa abordagem qualitativa, optamos como instrumentos para coleta de dados a utilização de um questionário com perguntas abertas e fechadas e a análise documental dos históricos escolares dos respectivos cursos de graduação das professoras investigadas.

O questionário contém quatro páginas. Nessas páginas os respondentes encontraram: uma pequena introdução sobre o objetivo do questionário, uma parte para identificação dos participantes da pesquisa, perguntas que permitiam respostas

fechadas e abertas. Cada questão permitiu que cada professora que fez parte dessa pesquisa, pudesse contribuir relatando através das questões elaboradas, sua formação, seu perfil e sua prática enquanto alfabetizadora.

Esse questionário fora entregue às professoras investigadas em abril de 2011 e estipulado um prazo de dois meses para que as mesmas o devolvessem respondidos. Uma das cinco professoras que trabalhavam com o 1º ano do ensino fundamental não respondeu ao questionário ficando a investigação restrita às outras quatro docentes.

Buscamos informações sobre as disciplinas dos quadros curriculares dos cursos de formação inicial das professoras, sujeitos desta pesquisa, através da análise documental dos históricos escolares dos respectivos cursos, realizada no 3º trimestre do ano de 2011.

Essa análise documental foi oportuna porque favoreceu o confronto entre algumas respostas do questionário que indagavam sobre conhecimentos necessários para alfabetizar e sua oferta nos cursos de graduação.

Após o mês de setembro de 2011 dedicamos esforços para a análise dos resultados que será apresentada e discutida em seção específica a seguir.

3.5.3. Categorias de Análise.

De posse dos questionários respondidos, passamos para a análise dos dados. Dividimos o estudo das questões em grandes temas apresentados a seguir:

- conhecimentos específicos sobre alfabetização recebidos na formação inicial;
- contribuições dos conhecimentos recebidos na formação inicial para a prática docente;
- formas de aquisição dos conhecimentos sobre alfabetização utilizados pelos pedagogos;
- A construção da prática docente alfabetizadora.

As questões 01,02, 03,09,12,13 e 14 foram utilizadas para construirmos o perfil dos sujeitos descritos na seção anterior e compreendermos como foi o processo de alfabetização de cada professora pesquisada. Saber do processo de

alfabetização de cada uma permitiu ver como as representações sociais de suas professoras atravessavam suas atuações docentes.

A análise do tema conhecimentos específicos sobre alfabetização recebidos na formação inicial foi feita a partir das respostas das questões:

Questão 04- Em sua formação, você obteve conhecimentos específicos sobre a fase da alfabetização? Como eram ministrados?

Questão 05- Cite alguns desses conhecimentos.

Sobre o tema contribuições dos conhecimentos recebidos na formação inicial para a prática docente alfabetizadora foi analisada a questão 06:

Questão 06 – Os conhecimentos recebidos em sua formação inicial, sobre alfabetização, foram suficientes para subsidiar uma prática docente segura?

As formas de aquisição de conhecimentos sobre a prática docente para alfabetizar utilizadas pelos pedagogos foram investigadas e interpretadas com as respostas da questão 08:

Questão 08 -, De que outra forma você adquire conhecimentos sobre a fase da alfabetização?

Numere as alternativas abaixo iniciando pela maneira mais vivenciada por você:

- () Formação continuada ou em serviço;
- () Experiências de outras professoras;
- () Minhas experiências anteriores
- () Participação em grupos de estudos;
- () Estudos individuais.

Para desenvolvimento do tema dimensão sociocultural e profissional dos sujeitos da pesquisa, utilizamos as questões a seguir:

Questão 07 – Que conhecimentos específicos uma professora precisa saber para alfabetizar?

Questão 10 – Como uma professora sabe que saber alfabetizar?

Questão 11 – Você tem medo de trabalhar em classe de alfabetização? Por quê?

Questão 15 – Você considera-se uma pessoa letrada? Justifique.

Categorizamos as respostas das questões analisadas em 12 categorias de análises que serão explicitadas na seção a seguir.

IV SEÇÃO

ANALISANDO RESULTADOS, DESCOBRINDO REALIDADES.

A análise da investigação científica na área da educação tem apresentado preocupações que perpassam desde o grau de eficácia da investigação, sua utilização até questionamentos sobre o método utilizado para abordar os diferentes problemas.

Na presente investigação, optamos pela análise de conteúdo, uma metodologia de análise de dados qualitativos que nos permite categorizar, descrever e interpretar as mensagens e informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

Os dados coletados, por si, só, não respondem às indagações do estudo, nem tão pouco aos seus objetivos. Por isso foram analisados em seu conteúdo quanto os objetivos e questões do estudo.

“A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.(FRANCO,2003,p..20)

No que rege a técnica de análise de conteúdo para Bardin (1977, p. 34) “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Na presente sessão apresentaremos o conjunto de dados coletados em campo, oriundos das respostas obtidas por meio do questionário, o qual permitiu a compreensão das mensagens das professoras na elucidação do problema levantado por esta pesquisa: em que medida a formação inicial do pedagogo possibilita a aquisição de saberes para sua atuação como professor alfabetizador?

Neste percurso, a pesquisa documental, tendo como foco os históricos escolares do curso de graduação das professoras pesquisadas, deu suporte ao trabalho. O levantamento bibliográfico proporcionou a revisão da literatura acerca do objeto em questão e uma aproximação teórica que ampliou a visão sobre o estudo proposto e deu suporte para a análise dos dados.

4.1. Aproximando Realidades.

A formação docente tem sido tema de debates, estudo, discussão no cenário educacional. Foram modificações legais, mudanças de paradigmas, descoberta tecnológica que vem influenciando a prática docente.

A velocidade com que as informações se processam é inalcançável, porém continuam as defasagens, os desmantelamentos, o pouco caso com os profissionais responsáveis por mediar a construção do conhecimento: os professores.

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores, hoje no Brasil, não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (MEC, 1999, p.16)

A realidade brasileira, complexa e heterogênea, não permite que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único. Por um lado, dada a grande diversidade cultural característica de nosso país, as peculiaridades regionais e as especificidades das populações e grupos atendidos pela escola, é necessário que se construam diferentes caminhos para elevar a qualidade da educação.

Por outro lado, as demandas de formação apresentam diferenças regionais substanciais: há lugares em que um número considerável de profissionais continua sendo habilitado sem que haja vagas correspondentes ao mercado de trabalho; em outros lugares, ao contrário, pela ausência de profissionais habilitados, muitas pessoas precisam assumir a função sem ter a formação específica.

A formação inicial em nível superior é fundamental, porém não está sendo suficiente para o desenvolvimento profissional com garantia de qualidade. Muitos saberes estão sendo exigidos do professor na atualidade e alguns são aprendidos e apreendidos a partir da reflexão da própria prática. A formação inicial, então, será um primeiro contato com as teorias que fundamentam a docência que receberá continuidade e aprofundamento na e com as formações continuadas.

Defendemos que aquele professor ou aquela professora que tem a tarefa de alfabetizar precisa assumir lugar de destaque nas políticas públicas uma vez que ao possibilitar o acesso de pessoas ao mundo letrado, o (a) professor(a) está facilitando o exercício da cidadania. E por isso dedicamos estudos para investigar a formação docente desses professoras ou no caso professoras.

Ao estreitar o olhar sobre esta realidade, focalizando um grupo de quatro professoras-alfabetizadoras das escolas estaduais de Ensino Fundamental em Machadinho D'Oeste/RO, verifica-se que o que é vivenciado aqui não difere muito da realidade nacional e que ainda, acrescentam-se alguns comprometimentos como: a cidade de Machadinho D'Oeste é distante da capital e das rodovias federais, o que favorece a rotatividade de professores; as condições culturais (oportunidades de assistir a teatros, espetáculos de dança, palestras, etc) da cidade são inexistentes, o que desvaloriza o conhecimento; a concepção de que o professor precisa ser um profissional reflexivo ainda não é um consenso entre a maioria dos educadores.

Tomando como referência o objetivo pretendido pela investigação, que é o de analisar a contribuição da formação inicial dos pedagogos, quanto à aquisição de uma base de conhecimentos para sua prática alfabetizadora, nos debruçamos sobre as mensagens transmitidas pelas professoras, a partir da análise das respostas obtidas através do questionário e análise do quadro curricular ou histórico do curso de graduação das professoras investigadas.

4.2. Descobrimos Resultados.

Para alcançar o objetivo geral tratamos o conjunto de dados trilhando o caminho dos objetivos específicos, organizando as respostas dos questionários a partir temas e não por ordem numérica.

Ao analisar os dados, identificamos idéias em comum que expressam categorias. Estas categorias focalizam as contribuições da formação inicial dos pedagogos quanto à aquisição de uma base de conhecimentos para sua prática alfabetizadora e a valorização da prática como forma de aquisição de conhecimentos sobre a docência.

Identificamos o primeiro tema como “conhecimentos específicos sobre alfabetização recebidos na formação inicial e as questões que tratam desse assunto são a de número 4 e número 5.

Questão 4: Em sua formação , você obteve conhecimentos específicos sobre a fase da alfabetização? Como eram ministrados?

Após analisarmos as respostas apresentadas nessa questão, foi possível construirmos as categorias de análise abaixo e nesta perspectiva, destacamos os fragmentos das falas que denotam essa compreensão.

Categoria 1: Os conhecimentos teóricos estão associados às experiências docentes.

Tive sim. Estudos de caso dentro dos níveis de escrita que eram trabalhados de maneira significativa [...] (GAIA)

[...] tínhamos prática já desde a sala de aula no qual o embasamento teórico era contínuo do dia-a-dia. (CIRCE)

Os diferentes saberes (teóricos e práticos) têm seus valores e estes interagem entre si, oportunizando uma construção de conhecimentos significativos às professoras pesquisadas.

A relação teoria e prática foi um fundamento vivenciado pelas professoras alfabetizadoras nos cursos de formação uma vez que afirmaram estudar a teoria a partir de experiências práticas, analisando produções escritas dos alunos para identificar os níveis de escrita nos quais se encontravam bem como associando a teoria às experiências do cotidiano das professoras que já lecionavam.

Percebemos que tais vivências foram impulsos para que estas professoras despertassem para o processo de construção de uma professora pesquisadora, mesmo que de maneira inconsciente.

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas,[...]. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa à recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência. (GARCIA, 1998, p.23)

Concordamos com Garcia e acreditamos que a prática, dialogando com a teoria, ilumina o fazer docente, despertando os professores para a importância de se pensar a própria ação docente. É nesse exercício de repensar o fazer pedagógico que as professoras alfabetizadoras poderão reorganizar seus conhecimentos e definir novos caminhos para uma atuação profissional em prol de uma alfabetização de qualidade.

Categoria 2: Valorização da prática docente das professoras formadoras;

[...] Duas professoras me marcaram muito. [...] Fizeram um trabalho significativo com relação a alfabetização através de práticas, trocas, portfólios, estudos de caso[...] (GAIA)

Sim, na graduação a teoria era sempre associada às aulas práticas que uma professora ministrava muito bem [...] (ATENAS)

As professoras investigadas destacam a importância do trabalho realizado por suas professoras formadoras, enfatizando em suas falas que elas marcaram muito e ministraram as aulas muito bem.

Percebemos o recurso da intensidade quando utilizam o advérbio “muito”, o que pode ser entendido como destaque positivo à atuação de suas professoras.

As relações pedagógicas que se estabelecem ao longo da formação atuam como currículo oculto e funcionam como referência para a ação dos futuros professores.

A vivência (desde a formação inicial) de experiências de estudo onde a teoria e a prática estabelecem uma relação dialógica, onde a prática das professoras formadoras constitui um exemplo de práxis, contribui para que a atuação docente das professoras em formação trilhe também o caminho do diálogo entre estas duas dimensões do conhecimento. É o que Garcia (1998, p. 20) denomina teoria do movimento, lembrando que

procuramos atuar no sentido de que as professoras se transformem em professoras pesquisadoras, num processo dialógico com as pesquisadoras professoras, vindas da universidade, sobre teoria-prática, elaborada na sala de aula[...]

Ao unir teoria e prática numa dinâmica dialógica, a universidade cumprirá com sua função precípua de produzir conhecimento para melhoria da sociedade. Partilhamos as ideias de Garcia e acreditamos que os cursos de formação inicial dos pedagogos, trabalhando na perspectiva da teoria do movimento, estreitarão os laços com a realidade das escolas, permitindo aos futuros professores (alfabetizadores) o rompimento das barreiras dicotômicas entre quem faz pesquisa e quem aplica pesquisa.

Esse movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento, vivenciado na formação inicial, deve se prolongar ao longo da carreira de professor para que haja uma consonância entre o que se aprende nas universidades e o que acontece nas escolas onde se dá o exercício profissional. Dessa forma, a atuação

docente desses alfabetizadores se voltará para as crianças, auxiliando-as na apropriação da linguagem escrita para dizer a sua palavra ao mundo.

Questão 5: Questionadas a respeito dos tipos de conhecimentos específicos sobre alfabetização recebidos na graduação, responderam:

Quadro 01 – Conhecimentos Específicos sobre Alfabetização

TIPOS DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORAS QUE CITARAM
Níveis de Escrita	3
Métodos de Alfabetização	2
Alfabetizar com jogos	2
Experiência de sala de aula	2
Intervenção	1
Sondagem	1
Estágio	1
Relatórios	1
Palestras	1
Observação	1

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Este quadro nos mostra que os conhecimentos específicos sobre alfabetização, o que geralmente se denomina de disciplina nos cursos de formação, aparecem ora como estratégias didáticas utilizadas para possibilitar a construção do conhecimento entre os alunos, ora como referência ao estágio e as técnicas utilizadas para realizá-lo.

Níveis de escrita, por exemplo, citado por Gaia, é compreendido por nós como o momento em que a professora alfabetizadora realiza uma atividade de escrita espontânea com os alunos, normalmente ditando palavras pertencentes a um grupo semântico, numa sequência de palavras polissílabas até palavras monossílabas, para a sondagem e diagnóstico do nível de evolução da escrita em que a criança se encontra. Este conhecimento pode ser um conteúdo da disciplina Linguagem, Alfabetização e Letramento, conforme consta em seu histórico escolar, do curso de Pedagogia.

Esta prática está relacionada aos pressupostos da teoria psicogenética da aquisição da língua escrita, descoberta por Emília Ferreiro, psicolinguista, que revolucionou a maneira de alfabetizar a partir do início da década de 80. Ao descobrir que os sujeitos cognocentes passam por processos de aprendizagens,

estudou estes processos, denominou-os de estágios ou fases para alfabetização: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético e objetivou

[...] tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e escrever. Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento (p.18).

Assim, o papel do professor alfabetizador é possibilitar e estimular o avanço dos educandos nesses níveis de escrita até que se apropriem da linguagem escrita de maneira sistematizada.

Métodos de alfabetização e alfabetização com jogos, citados por Atenas, são entendidos como conteúdos curriculares das disciplinas Alfabetização: fundamentos, processos e métodos e Jogos, recreação e educação, constantes no rol de disciplinas de seu histórico escolar. Faz referência a uma metodologia de ensino que valoriza o lúdico, o jogo simbólico, as brincadeiras infantis tornando o processo ensino aprendizagem mais prazeroso e significativo.

O conhecimento específico denominado experiência de sala de aula, citado por Tessala pode ser compreendido como estágio que também fora citado por Circe e o relatório e observação são atividades desenvolvidas e/ou realizadas no estágio a fim de apreender a realidade da sala de aula sob a luz das teorias estudadas na academia.

Analisando o documento onde consta a relação de disciplinas do curso de Pedagogia feito por Tessala, não identificamos disciplina específica sobre alfabetização, encontrando, porém, Metodologia da Educação Infantil que pode ter tratado de assuntos pertinentes à fase supramencionada uma vez que no período que a professora concluiu o curso de graduação (2002) o 1º ano do ensino fundamental ainda pertencia à Educação Infantil, correspondendo ao segundo período da pré-escola.

Circe teve em seu currículo da formação inicial as disciplinas de Análise Linguística, Teoria e Prática em Alfabetização I e II, apesar de ter respondido que os estágios foram melhores quando indagada de quais conhecimentos específicos sobre alfabetização recebeu na formação inicial.

Depreende-se daí a categoria a seguir:

Categoria 3: Os conteúdos específicos sobre alfabetização estão associados aos procedimentos da prática docente.

Acredito que os melhores foram os estágios, onde trabalhamos de forma concreta na sala de aula. (CIRCE)

Aprendemos várias maneiras de alfabetizar, inclusive com jogos. (ATENAS)

As professoras alfabetizadoras investigadas associaram os conteúdos específicos aos procedimentos metodológicos necessários para o ensino dos mesmos. Quando Circe afirma que os estágios ou as fases do mesmo foram os melhores, podemos compreender que se refere à oportunidade de vivenciar a aplicação da teoria em sala.

A análise de seu histórico escolar do curso de graduação em Pedagogia contribuiu para verificarmos que foram trabalhadas disciplinas tais como: Conteúdo e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos Metodológicos da Língua Portuguesa e Linguagem, Alfabetização e Letramento.

Percebemos, então, que as professoras investigadas demonstram certa consciência do que devem fazer ou como agir frente às situações desafiadoras da alfabetização. Conseguem gerir as informações de que dispõem e adequar as ações às exigências profissionais. Não verificamos, entretanto, correspondência entre a teoria estudada em algumas disciplinas específicas e as ações necessárias para desenvolver os respectivos conteúdos curriculares. Essa dissociação entre teoria e prática ainda é uma problemática nos cursos de formação inicial e segundo Colares, Colares e Rocha (2009, p. 186)

[...] a universidade, entendida aqui como lócus da formação docente, mas não único, deve buscar mecanismos para aproximar o futuro professor do espaço de trabalho docente na escola e em outros ambientes educativos. Deve ainda resgatar sua função social articulando adequadamente o tripé ensino, pesquisa e extensão de modo a organizar intervenções na sociedade que contemplem as minorias sociais. No exercício de aprender a ensinar os futuros professores devem ser apresentados a diferentes situações que representem, minimamente, um retrato da realidade a ser enfrentada na profissão.

Evidentemente, também somos favoráveis às considerações de Colares e Rocha uma vez que acreditamos que a formação inicial precisa favorecer a construção de conhecimentos sobre o fazer pedagógico dos docentes, valorizando os seus saberes e articulando-os aos saberes universitários. É preciso pensar a

formação docente que valorize a reflexão como ponto de ligação entre a formação teórica e as diferentes experiências dos professores.

O segundo tema definido como contribuições dos conhecimentos recebidos na formação inicial para a prática docente foi estudado a partir da interpretação das respostas da questão 6.

Questão 06 - Os conhecimentos recebidos em sua formação inicial, sobre alfabetização, foram suficientes para subsidiar uma prática docente segura?

Após analisarmos as respostas apresentadas nessa questão, foi possível construirmos as seguintes categorias de análise:

Categoria 4: A formação é entendida como um *continuum*.

Nesta perspectiva, destacamos os fragmentos das falas que denotam essa compreensão.

[...]o professor deve estar em busca sempre, querer mais sempre. É como as leis: mudam com a necessidade de mudar[...](GAIA)

[...]devemos estar em constante busca de novos conhecimentos, para aperfeiçoar a nossa prática.(TESSALA)

O conhecimento profissional dos professores é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que vem sendo adquiridos desde a condição de aluno, pois o convívio com seus professores faz com que ele aprenda muito sobre a profissão docente.

Assim, quando ingressa num curso de formação inicial, já traz representações e concepções sobre o papel de professor e aluno.

Para alguém que deseja tornar-se professor, o passado e o presente encontram-se no projeto social e também pessoal do eu. A ideia / visão da pessoa em seu ofício refere-se à sua experiência com os diferentes mestres com os quais teve contato: ele se projeta em seu horizonte e produz-se dentro de um estilo próprio nas expectativas e nos procedimentos de formação.(PERRENOUD, 2001, p. 51)

As novas teorias, concepções e conceitos sobre temas pertinentes à prática educativa estudados, debatidos e aprendidos na formação inicial vão se somando

aos saberes dos professores e estes vão se construindo enquanto profissionais docentes.

E quando já estão atuando, reconhecem a necessidade de uma formação continuada para um constante aperfeiçoamento e atualização da tarefa docente em prol de um agir mais seguro frente às necessidades dos educandos. Tais necessidades vão se modificando conforme vai se transformando a sociedade.

Os saberes aprendidos na formação inicial precisam ser, segundo Rubem Alves (1999, p. 49) “como pratos refinados [...] que começam por dar prazer ao corpo e terminam por dar alegria à alma”. Precisam desencadear o gosto pelo alimentar-se de conhecimentos que vão se modificando, sendo substituídos, inovados durante o aprendizado do fazer docente.

As professoras pesquisadas reconhecem a importância de se pensar a formação docente numa perspectiva plena, num *continuum*. Percebem que a busca desse aperfeiçoamento é parte integrante da tarefa docente. Esse entendimento das professoras nos leva a compreender que elas realizam, de maneira consciente ou não, a ação reflexiva de pensar a própria prática. Por isso, evidentemente, declaram que precisam buscar novos conhecimentos para mudar a prática.

Estão a caminho do pensar certo, é a construção de uma prática docente crítica que segundo Freire (1996, p. 38) “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Concordamos com Freire e entendemos que o professor, principalmente o alfabetizador, necessita ser um professor reflexivo que, na práxis, repensa suas ações e busca melhorias para seu fazer profissional.

Categoria 5: Valorização da prática(aquisição pela prática)

[...] outros cursos foram necessários, mas com as experiências que já tinha, consegui realizar um bom trabalho. (TESSALA)

[...] através da prática diária é que temos suporte suficiente para trabalhar na alfabetização. (CIRCE)

Podemos identificar nesses fragmentos das falas de duas professoras que a prática docente é compreendida e vivenciada como uma maneira significativa para adquirir conhecimentos necessários para alfabetizar. Tessala reconhece que a teoria

é importante, pois faz referência a novos cursos, caracterizando-os de necessários e ao mesmo tempo destaca que sua prática lhe possibilita realizar um bom trabalho.

Circe faz referência direta à capacidade de aprender com a própria prática. Sua prática cotidiana é suporte para o ensino da alfabetização. Isto nos permite entender que adota uma postura de professora alfabetizadora reflexiva. Repensa sua ação docente, refletindo sobre suas formas de ensinar, num exercício de ação-reflexão-ação. Tem um pensamento reflexivo que segundo Lalanda *in* Alarcão (1996, p. 45) é a melhor maneira de pensar e cita Dewey que o define como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.”

Este deve ser o caminho do professor alfabetizador que almeja uma educação libertadora; que pretende ser um (trans)formador de sujeitos em cidadãos plenos: pensar sua atuação docente de maneira reflexiva, pois a função do pensamento reflexivo é

a de transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa. (LANLANDA *in* ALARCÃO, p. 44)

Este pensar reflexivo sobre a prática, entretanto, precisa ser fundamentado em teorias que indiquem os rumos da ação docente. Ao conhecer sobre os percursos a serem trilhados no desenvolvimento do trabalho docente, ao identificar necessidades em seus educandos, ao saber intervir de maneira precisa, ao conseguir diagnosticar os avanços de seus alunos e onde precisam avançar mais, o professor alfabetizador estará adaptando o seu ensino ao processo de aprendizagem do aluno, ou melhor, estará favorecendo o diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Este é um ato de educação que se propõe libertadora e democrática.

No estudo do terceiro tema pretendemos identificar as formas de aquisição dos conhecimentos sobre alfabetização utilizados pelos pedagogos, analisadas através das respostas obtidas na questão 8.

Questão 8 - De que outra forma você adquire conhecimentos sobre a fase da alfabetização, além da formação inicial? Numere as alternativas abaixo iniciando pela maneira mais vivenciada por você.

Quadro 02 – Como as Professoras Adquirem Conhecimento.

PROFESSORAS ALTERNATIVAS	Gaia	Tessala	Atenas	Circe
Formação continuada ou em serviço	1	2	1	2
Experiência de outras professoras	3	5	3	5
Minhas experiências anteriores	2	1	2	1
Participação em grupo de estudos	4	3	4	3
Estudos individuais	5	4	5	4

Fonte: Arquivo da pesquisadora

As alternativas que receberam prioridade na escolha das professoras foram a formação continuada e as próprias experiências anteriores porque receberam a numeração 1 e 2, visto que fora pedido para numerarem as alternativas, iniciando pela maneira mais vivenciada por elas. Esse dado vem confirmar as afirmativas apresentadas na questão 06 onde a formação continuada é compreendida como um *continuum* no processo de construção profissional e há uma valorização da prática como maneira de aquisição de novos conhecimentos sobre alfabetização.

Fica evidente que as professoras pesquisadas compreendem a necessidade da atualização dos seus conhecimentos para o desenvolvimento de práticas significativas para o contexto atual.

Estamos traçando um direcionamento no presente estudo que aponta para uma professora alfabetizadora que se reconheça profissional. Que este profissional seja capaz de pensar sua prática, refletindo-a, transformando-a, melhorando-a em favor de seus alunos e de si próprio. Resgatar a construção profissional da pesquisadora foi uma forma de encaminhar reflexões sobre o fazer docente e o fazer-se docente.

A partir da valorização da prática e do reconhecimento da formação continuada como espaço de construção de novos conhecimentos sobre alfabetização as professoras pesquisadas caminham para a construção de um perfil necessário ao educador do século XXI: um profissional reflexivo que estabelece um diálogo entre teoria e prática e

neste processo de busca, de descobertas, de incertezas, senso comum e ciência se aproximam criando novos conhecimentos que, sendo práticos, tornam-se mais esclarecidos e , sendo científicos, tornam-se mais democráticos e mais bem distribuídos.(GARCIA, 2008, p. 25)

Reconhecemos que o espaço da sala de aula é um espaço de oportunidades para adquirir novos conhecimentos. Encontramos pistas sobre a prática docente e ao voltarmos um olhar investigativo sobre o que acontece neste espaço e no cotidiano escolar, vamos despertando para uma postura de professora-pesquisadora de nossa própria prática. Vamos nos construindo nas interações vivenciadas nesse cotidiano. Estabelecemos o diálogo entre a teoria e a prática de maneira que “a teoria se atualiza, enriquecendo-se com as explicações que emergem da pesquisa da prática. A prática se transforma com a incorporação das novas teorizações resultantes da pesquisa.” (GARCIA, 2008, p.25)

Dessa forma, vamos aprendendo um jeito próprio de ser professora, e reconhecendo que de uma maneira ou de outra, acontece na vida de todos nós educadores.

É um fazer-se professora alfabetizadora “nesse espaçotempo de formação cotidiana que, de forma mais explícita e concreta, tenho aprendido, num processo sistemático, inacabado e não linear de microatitudes, a ser professor.” (AZEVEDO, 2004, p. 46)

Nessa perspectiva, aceitamos a afirmativa de Azevedo e defendemos uma formação inicial e continuada que focalizem o professor reflexivo e conseqüentemente pesquisador como postura para os que se pretendem professores e estabeleça o diálogo entre a teoria e a prática, reconhecendo a importância dos saberes docentes.

Ao analisarmos a numeração destinada às demais alternativas verificamos que estudos individuais, experiências de outras professoras e participação em grupos de estudo foram numerados com 3, 4, 5 o que demonstra que são menos buscadas pelas professoras.

Este dado nos apresenta como um desafio, pois se pretendemos refletir sobre a prática, praticar a práxis, precisamos interagir com nossos pares e nesse processo de interação, valorizar as experiências coletivas vivenciadas no cotidiano escolar e buscar clarear nossos saberes adquiridos com a luz das teorias.

Os grupos de estudos são valiosos porque oportunizam a socialização de experiências positivas ou não entre as professoras que têm a chance de pensar sobre uma situação problema, avaliá-la e buscar ações e procedimentos que melhor se adequam em sua resolução.

É a construção do conhecimento entre os pares; é o outro ocupando o espaço de mediador do conhecimento; é a integração de saberes que de individuais passam a ser coletivos e por isso validados pelos docentes e, mais importante, são saberes advindos de experiências docentes, reconhecidos e legitimados pelos professores.

As escolas precisam, então, se organizar para desenvolver em seu espaço momentos de formação continuada e refletida, garantindo aos professores a incorporação desses saberes às suas práticas, de maneira efetiva, objetivando a dialogicidade entre o ensinar e o aprender.

O quarto tema intitulado A construção da prática docente alfabetizadora. Depreende do estudo de um bloco de questões (7,10,11 e 15) elaboradas para se buscar compreender a construção profissional das professoras como alfabetizadora, feitas a partir de suas relações sociais, de suas experiências escolares como alunas e como docentes. Este olhar sobre as investigadas pretende valorizá-las como sujeitos socioculturais, com idiossincrasias e projetos de vida diferenciados.

Para uma educação que se pretende democrática, há que se reconhecer no professor e em nosso caso, nas professoras alfabetizadoras, essas pessoas diferentes, com saberes diferentes e que precisam ser valorizados.

Questão 7 – Que conhecimentos específicos uma professora precisa saber para alfabetizar?

Depreendemos daí duas categorias que serão analisadas a partir dos fragmentos das falas das entrevistadas que revelam a pertinência com as categorias em questão.

Categoria 6: A alfabetização está relacionada ao letramento.

[...] alfabetizar letrando no contexto social. (TESSALA)

[...] devemos alfabetizar visando o contexto social.(CIRCE)

Os conhecimentos que as professoras consideram necessários ter para alfabetizar são saberes que promovem a aprendizagem dos educandos. Podemos compreender, assim, que o ensino delas está a favor da aprendizagem e, na alfabetização, o foco é a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais. “Aprender a ler, a escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo; compreender seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade.” (GARCIA, 2008, p. 108)

Identificamos que as professoras compreendem a alfabetização na perspectiva do letramento e isso nos anima a dizer que reconhecem a alfabetização contextualizada às necessidades dos seus educandos.

É uma postura de ensinar para intervir no mundo e apontamos uma visão de alfabetizador firmada em Kramer (2010, p. 101) que diz:

Assim, sou alfabetizador para promover a aquisição/construção da leitura e da escrita por meio da utilização direta dessa aprendizagem da vida e, simultaneamente, para incentivar as crianças para o fascínio e a importância que essa leitura e escrita têm no presente, e não só no futuro.

Categoria 7: Conhecer as fases do desenvolvimento das crianças.

É preciso entender individualmente as necessidades das crianças para realizar intervenções. (GAIA)

Em primeira mão, entender o processo de alfabetização e como a criança aprende.

As professoras, mais uma vez, dão pistas de que o ensino está ou deveria estar a serviço da aprendizagem, pois, quando afirmam que é preciso entender como as crianças aprendem, referem-se à condição de organizarem estratégias didáticas para conduzirem o processo de aquisição da leitura e da escrita de maneira significativa aos alunos.

Kramer (2010, p. 100) diz que

a escolha de como se ensina deve estar, então, relacionada à compreensão de como a criança aprende e também ao entendimento de que na prática da alfabetização há pessoas (professores e alunos, adultos ou crianças) que são criadoras de cultura e que são criados na cultura.

Assim, ao valorizar os saberes das crianças e respeitarem seus tempos e necessidades de desenvolvimento, as professoras estão alfabetizando a favor da construção de sujeitos criativos, críticos e ativos.

Questão 10 - Como uma professora sabe que sabe alfabetizar?

Das respostas dadas, elegemos mais duas categorias.

Categoria 8 – O saber docente está sempre em construção

[...] quando uma criança escreve “kasa” e você sabe exatamente o que fazer, apesar que nunca tenho certeza se sei mesmo , o que me leva a buscar melhorar.(GAIA)

Não se sei alfabetizar, mas tento fazer o melhor de mim para meus alunos avançar[...](CIRCE)

Mais uma vez a formação continuada ganha importância na aquisição de saberes necessários para subsidiar a prática docente de quem alfabetiza e a concepção do inacabamento também orienta a postura das professoras investigadas.

Ao expressarem que não têm certeza se sabem alfabetizar, reconhecem o processo dinâmico do ato educativo e a necessidade de ensinar para o presente.

Desejamos um “professor crítico [...], predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 1996, p. 50) disposto a repensar sua prática e sendo ético ao afirmar que não tem a certeza do estar pronto, o que lhe permite a evolução, a melhoria e crescimento do ser professor e, reflexivo.

Categoria 9 – Há realização profissional com o desenvolvimento dos alunos.

[...]quando observo a evolução do aluno e seu conhecimento, elaborando estratégias. (TESSALA)

Quando vejo a conclusão de meu trabalho através do rendimento de minha turma. (ATENAS)

Ensinar para estas professoras está relacionado intimamente com o aprender de seus educandos. Os resultados apresentados por estes últimos servem de parâmetro para a avaliação da atuação das primeiras.

Weiss (2009, p. 65) destaca que “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem.”

Certamente que a prática docente deve estar a serviço dos educandos e proporcionar-lhes condições de compreender os dizeres que circulam no mundo, para saber e poder atuar nele, transformando-o.

Questão 11 - Você tem medo de trabalhar em classes de alfabetização? Por quê?

Obtivemos uma resposta comum às quatro entrevistadas e definimos as categorias a seguir:

Categoria 10: Não há medo para alfabetizar.

Não. Acredito que devemos estar prontas para os desafios. (GAIA)

Não. Acho que domino bem esta área. (ATENAS)

As professoras se colocam em uma posição de enfrentamento das dificuldades implicadas no processo de alfabetizar. Afirmam que não têm medo para realizar a tarefa de ensinar as crianças a ler e escrever e apropriarem-se das práticas sociais de leitura e de escrita.

Reconhecem seus saberes e demonstram certa segurança no que diz respeito à prática docente alfabetizadora. Sabem de sua ação pedagógica. Têm consciência de suas possibilidades e a “tomada de consciência depende da construção de um “saber analisar”, transponível a diversas situações [...], mas também de um querer analisar, [...] do exercício da lucidez e da coragem.” (PERRENOUD, 2001, p. 184)

Essa lucidez de ser um profissional capaz de aprender novos saberes e de se aprender continuamente pode ser entendida como um princípio norteador para uma prática alfabetizadora reflexiva. Cremos nisso.

Categoria 11: Há gosto pelo trabalho em alfabetizar

Gosto de alfabetizar. (TESSALA)

[...] gosto de alfabetizar. (CIRCE)

Diferentes foram as motivações que nos levaram a sermos alfabetizadoras: idealismo, por pensar ter uma vocação, única possibilidade de trabalho, decisão política, vontade de contribuir com as crianças, exemplo positivo ou não das nossas professoras, etc.

As professoras, sujeitos da pesquisa, afirmam que gostam de alfabetizar o que contribui para uma postura de professor crítico, uma vez que, gostar do que faz já aponta para aberturas de reflexão e de pensar crítico.

Se o gosto pela alfabetização vem de origens distintas, entretanto, nossa prática educativa de alfabetizadoras

[...] deve ter como ponto crucial de atuação, além do domínio por parte dos professores daqueles conhecimentos que serão adquiridos pelas crianças, a sua confiança nas possibilidades de elas se desenvolverem e aprenderem. (KRAMER, 2010, p. 102)

Precisamos gostar de alfabetizar, aprender a conhecer nossos alunos como sujeitos concretos, reais, pessoas construídas a partir de diferentes culturas, jeitos de ser, concepções, valores e projetos de vida para alfabetizarmos de maneira significativa e valorosa para nossos educandos.

Questão 15- Você considera-se uma pessoa letrada? Justifique.

Destacamos mais duas categorias a partir das falas das professoras.

Categoria12: Reconhecimento da condição de sujeito letrado

Sei que sou letrada porque estou sempre lendo vários textos, praticando várias formas de usos desses textos no dia-a-dia, (ATENAS)

Consigo compreender o universo da vida a partir das leituras que faço dele. Eu consigo aplicar meu conhecimento na utilização da leitura e escrita nas diversas situações cotidianas. (CIRCE)

Quando as professoras reconhecem que ao utilizarem as práticas sociais de leitura e escrita são pessoas letradas, revelam também domínio do conceito de letramento. Isto é importante porque essas professoras tem a tarefa de ensinar a leitura e a escrita aos seus alunos e, se já compreendem a alfabetização na

perspectivado letramento, possivelmente desenvolverão um trabalho que oportunize às crianças a apropriação do uso social da linguagem escrita.

O ponto que queremos puxar para o debate è: se é verdade que o conhecimento é um processo de construção, esse processo não vale somente para a criança, vale para todos. Assim, como é possível que eu, professora, torne minhas crianças leitoras e escritoras se não sou leitora e escritora. (KRAMER, 2010, p. 123)

Ao valorizar as práticas sociais de leitura e escrita em seu dia-a-dia e utilizá-las em sala de aula, as professoras estarão realizando um ensino significativo para os educandos e para elas, e por isso, “um processo vivo, como práticas sociais inseridas na história, constituidoras da subjetividade, feitas na cultura e produtoras de cultura.” (KRAMER, 2010, p. 138)

Categoria 13: Valorização da condição de ser letrada

Me vejo interagindo com os textos na sociedade e aprendendo sempre, como por exemplo, sobre novas tecnologias. (TESSALA)

Ao longo da minha vida adquiri domínio sobre os signos lingüísticos escritos tornando-me atuante e participativa na sociedade em que estou inserida. (GAIA)

As professoras valorizam sua condição de letrada e se sentem participantes na e da sociedade na qual estão inseridas. Percebemos que entendem esse processo de letramento de maneira inacabada, pois se colocam como aprendentes de novas situações de letramento, como por exemplo, a aprendizagem de novas tecnologias.

A capacidade de se perceberem em crescimento contínuo permite um pensar reflexivo que, como já dissemos, é o caminho para as transformações da prática docente.

Além de ler os dizeres do mundo, é imprescindível que os professores ou professoras alfabetizadoras sejam amantes da leitura e da escrita. Que leiam as histórias do mundo, que leiam suas histórias e as histórias de seus pares, que escrevam novos rumos para suas caminhadas, registrando suas palavras, expressando e comunicando suas ideias ao mundo.

Esse exercício de escrever a sua ou a nossa própria história também é uma postura reflexiva que vai se construindo e se fortalecendo a medida que vamos, enquanto produtores de nossos projetos de vida, criando cultura.

Criamos nossa própria cultura e valorizamos nossos saberes, ao mesmo tempo em que avaliamos a nossa atuação docente. Executores da práxis, exercício de repensar criticamente o fazer pedagógico vamos convencendo nossos alunos pelo exemplo.

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo (FREIRE, 1996, p. 34) e as professoras alfabetizadoras têm um papel decisivo na construção de sujeitos leitores e escritores porque

o professor quer realmente ensinar, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega como falsa, a fórmula farisaica do “ faça o que mando e não o que eu faço.(FREIRE, 1996, p. 34)

Diante do exposto, se apresentam alguns desafios aos professores e professoras alfabetizadoras: ensinar pelo exemplo. Uma possibilidade de tornar realidade essa atuação coerente com o pensar e fazer certo é a postura de professor crítico e reflexivo. Precisamos aprender continuamente a sermos construtores de nossa própria história para ensinarmos nossos alunos a serem protagonistas de seus projetos de presente e de futuro.

Sabemos hoje que é fundamental entender o nível de conscientização da criança sobre a escrita. Ignorar que ela pensa e tem condições de escrever desde muito cedo é um retrocesso.

Uma nova visão a respeito da alfabetização precisa defender a criação de ambientes e sociedades letrados, em que o domínio das diversas linguagens, inclusive a do computador, se cultive e se reforce pelo contexto em que são utilizadas. Se antes a alfabetização estava ligada a um período determinado da vida de uma pessoa, hoje ela é entendida como um processo de aprendizagem que dura toda a sua existência e se aperfeiçoa ao longo dela. Assim, entrelaça-se a educação regular com a educação continuada. Isso ocorre em grande parte porque, anteriormente, a alfabetização estava associada apenas à linguagem escrita e aos meios impressos. Hoje, ela é compreendida como o desenvolvimento da expressão e comunicação oral e escrita, com uma visão da linguagem como totalidade, envolvendo falar, escutar, ler, escrever. Mais do que isso, inclui não só o lápis e o

papel, mas os instrumentos modernos existentes (teclado e tecnologias digitais, entre outras) e aqueles que vierem a ser inventados. Alfabetização inclui a capacidade de continuar aprendendo.

Sintetizando a análise, temos, a seguir, uma amostra do que foi o estudo com as professoras alfabetizadoras, organizados por categorias de análise, excetuando a Questão 8 que já traz em sua análise um quadro sistematizado, mostrando as outras formas como as professoras adquirem conhecimentos sobre a fase da alfabetização, além da formação inicial.

São treze categorias divididas em quatro temas:

Tema 1: Conhecimentos específicos sobre alfabetização recebidos na formação inicial;

Categoria 1: Os conhecimentos teóricos estão associados às experiências docentes.

Categoria 2: Valorização da prática docente das professoras formadoras.

Categoria 3: Os conteúdos específicos sobre alfabetização estão associados aos procedimentos da prática docente.

Tema 2: Contribuições dos conhecimentos recebidos na formação inicial para a prática docente;

Categoria 4: A formação é entendida como um *continuum*.

Categoria 5: Valorização da prática(aquisição pela prática)

Tema 3: Formas de aquisição dos conhecimentos sobre alfabetização utilizados pelos pedagogos

Categoria 5: Valorização da prática(aquisição pela prática)

Tema 4: A construção da prática docente alfabetizadora.

Categoria 6: A alfabetização está relacionada ao letramento.

Categoria 7: Conhecimento das fases do desenvolvimento das crianças.

Categoria 8: O saber docente está sempre em construção.

Categoria 9: Há realização profissional com o desenvolvimento dos alunos.

Categoria 10: Não há medo para alfabetizar.

Categoria 11: Há gosto pelo trabalho em alfabetizar.

Categoria 12: Reconhecimento da condição de sujeito letrado.

Categoria 13: Valorização da condição de ser letrada.

Percebemos, a partir da análise e interpretação das categorias supramencionadas que a formação inicial das professoras investigadas contribuiu parcialmente na prática alfabetizadora das mesmas, pois quando associam as

disciplinas de tais cursos às experiências didáticas realizadas em sala de aula, conseguem articular alguns pontos teóricos aprendidos naqueles cursos. Mesmo, às vezes, confundindo as nomenclaturas das disciplinas com os conteúdos específicos e os procedimentos didáticos, têm clareza dos objetivos de ensino que pretendem alcançar. Também valorizam a atuação docente das professoras formadoras destacando a integração teoria e prática.

Os conhecimentos adquiridos na formação inicial deram uma pequena base à atuação profissional das pesquisadas, o que fora complementado com formação continuada que é compreendida como importante e necessária para o aperfeiçoamento da prática docente.

Valorizam as experiências profissionais anteriores e refletem sobre as mesmas num movimento de ação-reflexão-ação para melhorias do processo de ensino aprendizagem.

Se sentem realizadas profissionalmente quando veem bons resultados em seus alunos, isto é, quando estes conseguem ler e escrever.

Todas afirmaram que gostam de alfabetizar e que não há medo ou resistência para desempenhar tal tarefa. Existe, por parte das professoras investigadas, uma vontade de vencer os desafios apresentados na prática alfabetizadora, entendido como motivação para ensinar os alunos a ler e escrever.

Têm consciência de que a alfabetização precisa caminhar junto ao letramento; que são pessoas letradas e que precisam ser referência aos seus alunos para que os mesmos também se apropriem das práticas sociais de leitura e de escrita.

Vemos que estas professoras já desenvolvem algumas atitudes reflexivas sobre suas atuações profissionais, mesmo que de maneira inconsciente e que reconhecem a importância de se repensar a prática docente como oportunidade de melhoria do ato de ensinar e aprender. Ao analisarem suas atuações anteriores, repensando novas estratégias para ensinar, realizam a pedagogia da práxis. Porém, isso ainda ocorre de maneira individual e informal, o que poderia ser transformado em momento coletivo e sistematizado de aprendizagem nas escolas.

Apresentamos, assim, a sugestão de grupos de estudos organizados pela equipe pedagógica das escolas enquanto tempo-espaço de repensar a prática educativa; de pesquisar novas e melhores estratégias de ensino e de se redescobrir professora alfabetizadora e pesquisadora.

Nesta perspectiva, transformarão as escolas nas quais atuam em lugares de realimentação de conhecimentos profissionais a favor de uma educação que possa lutar contra as desigualdades, garantindo às crianças de classes populares a obtenção de conhecimentos e habilidades que as auxiliem no processo de conquista da cidadania iniciado com o aprendizado da leitura da palavra do mundo e da escrita de seus projetos de futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas considerações que foram edificadas a partir dos estudos dos referenciais teóricos e do trabalho de pesquisa de campo. Dizemos considerações porque não pretendemos esgotar o assunto, dando-o como concluído. Pelo contrário, pretendemos muito mais do que esgotar debates e discussões sobre a formação dos professores alfabetizadores, os pedagogos, abrir caminhos para novas questões que podem ser entendidas e, quem sabe, respondidas a partir de novos estudos.

A qualidade da educação no Brasil é tema constante no cenário dos estudos e debates entre pesquisadores desta área. A preocupação com esta questão não é nova, porém, nos dias atuais, ganha novos desafios uma vez que se vive tempos de violência, de individualismo, de intolerância, de inversão de paradigmas.

Também as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada solicitam das pessoas novas aprendizagens e, como não poderia deixar de ser, exige-se da educação escolar a capacidade de transformar sujeitos para viverem e conviverem neste contexto sócio-cultural.

A escola é a principal mediadora dos saberes necessários para que os sujeitos adquiram o conjunto de aprendizagens possíveis, desdobradas em capacidades, de maneira que saibam viver e conviver com as transformações sociais.

O professor é o agente responsável pela mediação do conhecimento com os educandos e sua formação vem sendo questionada e destaca-se como tema crucial das políticas públicas, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo uma postura profissional muito superior ao hoje existente. Muito mais que mero transmissor de conhecimento, o professor é um profissional reflexivo que sabe se auto-analisar, que exerce o saber-refletir, obtendo deste exercício de *práxis*, a oportunidade para melhorar sua prática docente.

Retomando o objetivo dessa investigação, que foi o de analisar como a formação inicial dos pedagogos possibilita a aquisição de saberes para sua atuação como professor alfabetizador, nos reportamos à apresentação feita pela pesquisadora, do seu percurso profissional, quando se descobre em construção, como profissional docente, no embate da profissão. Este processo de fazer-se

professora também fora percebido nas professoras pesquisadas, que vão se munindo de novos saberes a partir do pensar a própria prática.

Algumas concepções foram refutadas logo no início dos trabalhos da pesquisa de campo, pois acreditávamos que professoras tinham medo ou resistência para assumir as turmas de alfabetização. Disseram que não tinham medo e até tinham gosto pela alfabetização.

Também acreditávamos que não tiveram conhecimentos específicos sobre alfabetização em seus cursos de graduação, o que também fora negado, pois ao analisarmos os históricos escolares dos cursos das professoras investigadas constatamos no rol de disciplinas algumas que diziam especificamente sobre a alfabetização. Entretanto, tal fato não garantiu às mesmas o domínio desses conhecimentos, pois nas respostas analisadas percebemos uma contradição quando não conseguem nominar os conteúdos estudados no curso de formação inicial, confundindo-os com procedimentos didáticos, apesar de afirmarem ter recebido conhecimentos específicos na graduação.

Identificamos, como conhecimentos específicos recebidos na formação inicial as disciplinas: Linguagem, Alfabetização e Letramento, Alfabetização: fundamentos, processos e métodos, Jogos, recreação e educação, Análise linguística, Teoria e Prática em Alfabetização I e II a partir da análise dos históricos escolares dos cursos de formação inicial das professoras investigadas.

Frente a estas descobertas, verificamos que os cursos de formação inicial, em sua maioria, até oferecem disciplinas que contemplam a prática alfabetizadora porém não garantem uma aprendizagem efetiva dos mesmos. Verificamos que as professoras alfabetizadoras reconhecem que devem trabalhar em uma perspectiva de alfabetização lúdica e interacionista, que objetive o letramento, porém não possuem clareza teórica sobre tais processos.

Valorizam os conhecimentos específicos da área da alfabetização a partir da prática docente de algumas professoras formadoras, que já trabalhavam na dimensão da práxis o que se estende para suas atuações, quando buscam adquirir novos conhecimentos para alfabetizar a partir de formações continuadas, da reflexão sobre experiências anteriores próprias e de colegas e em alguns casos, com estudos individuais. Destacamos que atitude reflexiva se dá de maneira inconsciente.

A valorização dos saberes da prática permite às professoras se localizarem como autoras do processo de construção profissional e reconhecer a importância da teoria na condução da prática.

Ao propor uma abordagem sobre o perfil necessário ao educador do século XXI, esta pesquisa, a princípio, pretendeu buscar referência em competência e habilidades, porém, entendemos que o termo saberes se relacionava melhor com a concepção de educação que acreditamos: uma educação libertadora e democrática, onde os sujeitos vão se construindo cidadãos, na reflexão de suas práticas, baseados na ética.

Nesta perspectiva, a formação do professor ou da professora alfabetizadora ganha contornos de relevância neste contexto da sociedade pós-moderna, pois a capacidade de ensinar a ler e escrever precisa ultrapassar o entendimento de que alfabetizar é ensinar a decodificar os símbolos gráficos e alcança a compreensão de que este ato é um ato de liberdade uma vez que permite aos educandos a leitura do mundo, de seus dizeres ideológicos, de seus discursos ideológicos capacitando-os para lutar contra a dominação excludente.

Para assegurar aos aprendizes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e uma docência competente, dentre outros aspectos, há que primar para que a ação educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola.

As professoras alfabetizadoras comprometidas com um processo democrático, libertador e inclusivo de leitura e escrita são aquelas que mobilizam saberes teóricos e experienciais numa situação concreta, gerindo as informações de que dispõe e adequando sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais.

Uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento de uma alfabetização na perspectiva do letramento não se restringe à elaboração de atividades dirigidas aos alunos. Exige, isto sim, a superação da fragmentação dessas atividades de ensino em sala de aula.

Defende-se, assim, uma formação inicial voltada para a aquisição de saberes que permita aos futuros professores atuar em contextos singulares, o que é diferente

de dominar um repertório de técnicas aprendidas no final dos cursos de formação inicial, quando se podem aplicar os conhecimentos. Implica saber utilizar conhecimentos aprendidos dentro e fora da escola em diferentes situações da vida; conhecimentos conceituais, procedimentais, atitudinais, capacidades cognitivas e afetivas, sensibilidade, intuição e afetividade. Aqui a universidade cumpre um importante papel: trabalhar balizada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

A formação continuada é apontada, então, como oportunidade de um refazer-se mobilizando esses tipos de conhecimento e identificando e interpretando o que está em jogo em cada momento, levando em conta a complexidade do contexto educativo, tendo clareza do seu papel de agente transformador, para tomar decisões e agir numa expressão verdadeira de profissional competente.

Uma escola que se preocupe com uma educação a favor da democracia saberá estimular seus professores na busca por uma postura reflexiva, criando momentos e espaços dedicados à participação coletiva e espaços reflexivos sobre os fazeres pedagógicos desenvolvidos em suas dependências. Promoverá a construção de um currículo integrado e integrador que valorize os diferentes conhecimentos, almejando uma dinâmica democrática como viés na condução da educação inclusiva e solidária.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

André, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: LDA, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Congresso. Resolução nº01 de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Dispositivos Constitucionais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Apoio a Leitura e a Escrita**. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Assistência a programas Educacionais. Brasília:MEC,2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de formação de professores alfabetizadores. **Guia do Formador**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Formação para Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Senado Federal. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 07 dez.1999. **Dispositivos Constitucionais pertinentes**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; COLARES Anselmo Alencar; ROCHA,Solange Helena Ximenes. Modelos de formação docente: reflexões propositivas.in SOUZA, Andréia da Silva Quintanilha;MACIEL,Antônio Carlos ;

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo.(Orgs.) **Política Educacional e formação de professores**: interfaces, modelos e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Madri: 2 ed. 1997.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; SILVEIRA, Denise Nascimento. Políticas públicas e formação inicial de professores: uma discussão em aberto. In: Souza, Andréia da S. Quintanilha; MACIEL, Antonio Carlos; BRASILEIRO, Tânia S. Azevedo. **Política educacional e formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FONTANA, Roseli A. Cassão. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Cortez, 2000.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. **Formação continuada de professores**: as aproximações e os distanciamentos entre os discursos de mudanças e as práticas pedagógicas. 20/12/2010.n157f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara. 2010.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. Formação de professores no PROFA e suas concepções de mudanças na prática pedagógica. In: SOUZA, MACIEL, BRASILEIRO (Orgs.) **Política educacional e formação de professores**: interfaces, modelos e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 72 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001. Série Educação.

_____. **Pedagogia da práxis**. 5.ed. São Paulo : Cortez, 2010.

GAMBOA, Sílvio Sánchez (org.); FILHO, José Camilo dos Santos. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Regina Leite Garcia (org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Liber livros, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Alfabetização e Letramento: perguntas de um alfabetizado que lê**. Texto apresentado em sessão especial da Anped/2010.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica”, in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. Coleção Magistério - 2º grau. Série Formação do Professor.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

HERNANDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria. A formação a partir da experiência vivida. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 10, n.40, p.9-11, Nov. 2006/jan.2007.

JUSTINA, Eliege Wernke Dela. **Níveis de Letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 342 p. p. 39-68.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ártica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. (org.) Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Alfabetização escolar: repensando uma prática**. Temas em Psicologia, nº3, 1993.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção Pontos e Contrapontos)

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. 2.ed.São Paulo: Atlas, 2008.

PERRENOUD, Philippe. PAQUAY, Léopold. ALTET, Marguerite. CHARLIE, Évelyne. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 232p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação)

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SHÖN,Donald A..**Educando o profissional reflexivo**:um novo design para o ensino e a aprendizagem.Trad. Roberto Cataldo Costa.Porto Alegre:Artmed,2000

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed.Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____.As muitas facetas da alfabetização.**Caderno de Pesquisa**,São Paulo:v 52, fev, p.19-24,1985.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v.9, n.52, p.15-21,jul/ago.2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** ,Belo Horizonte,nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**,n.29 fev/abr. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda.Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galzzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil**: o primado das influências externas. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais> Acesso em 05 de maio de 2011.

YIN R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

ZACCUR, Edwiges (org). **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Questionário aplicado aos professores DOS PRIMEIROS ANOS DO Ensino fundamental das Escolas Estaduais de Machadinho D'Oeste/RO.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRANDA: CLÁUDIA JUSTUS TÔRES PEREIRA**

QUESTIONÁRIO

APRESENTAÇÃO

Este questionário tem como objetivo conhecer a formação de professoras alfabetizadoras de três escolas estaduais de Machadinho D'Oeste e como esta formação influencia a prática docente de cada uma delas.

Nome: _____

Escola: _____

Série: _____

QUESTÕES

1. Por que você escolheu ser professora?

2. Qual a sua formação?

3. Em qual instituição você se formou?

4. Em sua formação, você obteve conhecimentos específicos sobre a fase da alfabetização? Como eram ministrados?

5. Cite alguns desses conhecimentos.

6. Os conhecimentos recebidos em sua formação inicial, sobre alfabetização, foram suficientes para subsidiar uma prática docente segura?

7. Que conhecimentos específicos uma professora precisa saber para alfabetizar?

8. De que outra forma você adquire conhecimentos sobre a fase da alfabetização?
Numere as alternativas abaixo iniciando pela maneira mais vivenciada por você.

- () Formação continuada ou em serviço;
- () Experiências de outras professoras;
- () Minhas experiências anteriores
- () Participação em grupos de estudos;
- () Estudos individuais.

9. Você tem preferência para assumir a docência em alguma série?

a) Qual?

b) Por quê?

10. Como uma professora sabe que sabe alfabetizar?

11. Você tem medo de trabalhar em classes de alfabetização? Por quê?

12. Quais as maiores dificuldades que você tem ou percebe que existem no momento de lecionar nas classes de alfabetização?

13. Qual foi o método utilizado para sua alfabetização?

14. Como você avalia a prática docente da professora que lhe alfabetizou?

15. Você considera-se uma pessoa letrada? Justifique.

Grata pela sua importante contribuição!

ANEXOS

**ANEXO 1: Solicitação de Autorização para Pesquisa em Campo nas Escolas Estaduais
de Machadinho D'Oeste - RO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRANDA: CLÁUDIA JUSTUS TÔRRES PEREIRA**

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos do (a) Gestor(a) do (a) Escola Estadual _____, autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho de Dissertação, orientada pela Prof^a. Dr^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, tendo como título preliminar A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: desafios e possibilidades na construção de saberes da prática docente.

A coleta de dados será feita através da aplicação de um questionário, conforme modelo anexo.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Educação e obtenção do título de Mestre pela Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Porto Velho, _____ de _____ de 2011.

Acadêmico

Prof. Orientador

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura e carimbo do gestor